

I CONEPI
I CONGRESSO
NACIONAL
EM EDUCAÇÃO
& PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES



15,16 e 17
JUNHO
de 2017



Abertura na:
Estação
Cabo Branco
Dias 16 e 17:
CCHLA-UFPB

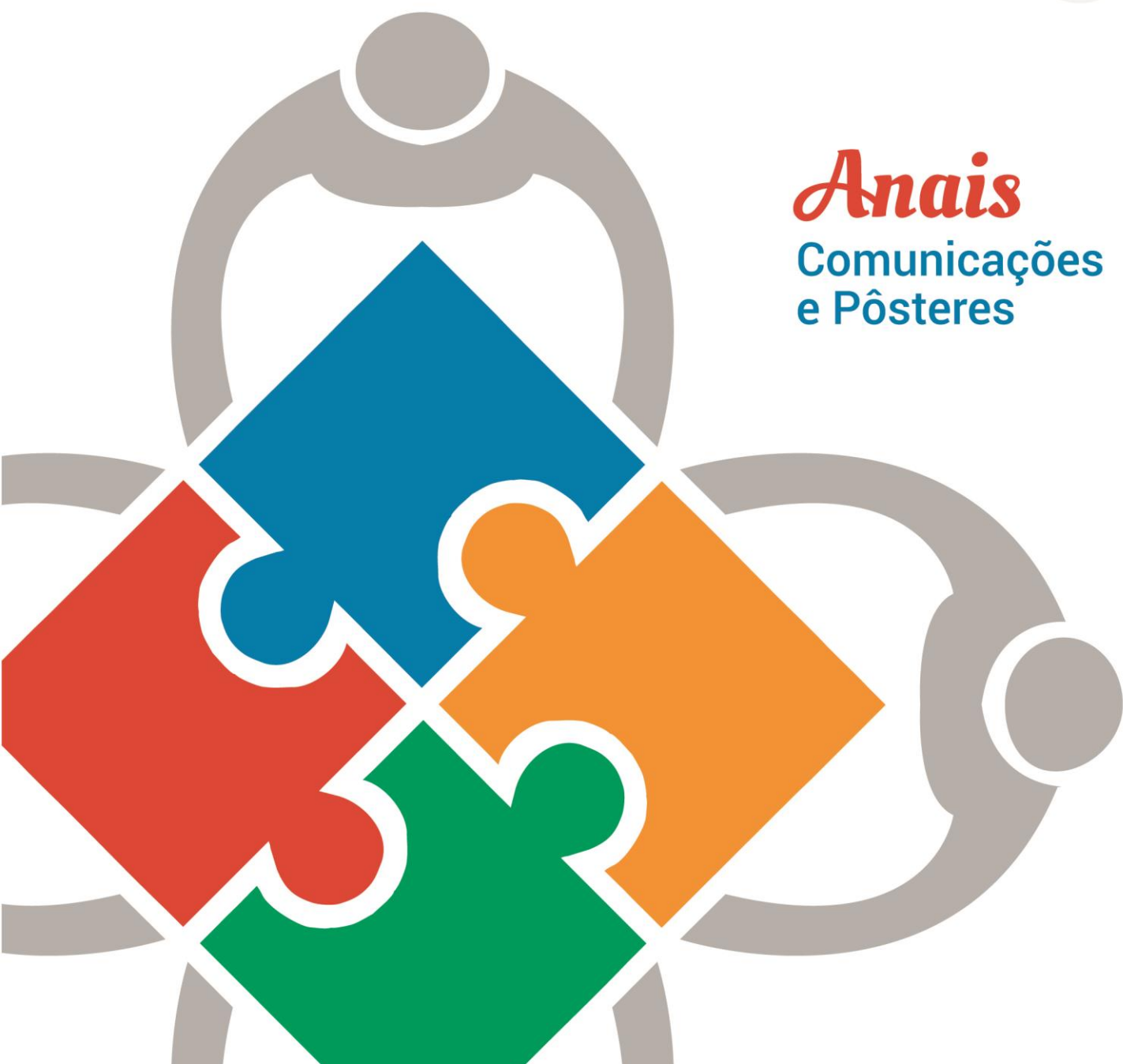
Anais

Organização:
Rosilene Felix Mamedes e
Hermano Rodrigues de França

I CONEPI

I CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO
& PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Anais
Comunicações
e Pôsteres



© Copyright 2017 dos autores que compõem este livro

C749 I Congresso Nacional em Educação & Práticas Interdisciplinares. / Rosilene Felix Mamedes, Hermano Rodrigues de França (Organizadores). – João Pessoa : Sal da Terra, 2017.

1.133 p.

ISBN 978-85-8043-565-8

1. Congresso nacional – Educação. 2. Anais – CONEPI. I. Título.

CDU 371.37



Sal da Terra Editora

(83) 98870-1550

editorasaldaterra@hotmail.com

Responsabilização Autoral

O CONEPI não se responsabiliza por conceitos e opiniões emitidos pelos autores. Portanto, é de responsabilidade única dos autores a composição dos textos e descrição dos dados integrantes dos artigos.

DIRETRIZES

Quanto à Publicação

A publicação dos artigos está sujeita à aprovação prévia da Comissão Científica e Revisora do CONEPI, submetidos à avaliação por pares (*peer review*) feita por, pelo menos, três pareceristas.

A aceitação final dos artigos depende dos seguintes critérios:

1. Recomendação dos pareceristas;
2. Efetivação dos ajustes necessários pelo(s) autor(es), caso sejam indicados;
3. Aprovação da Comissão Editorial/ Científica e Revisora do CONEPI, cuja resolução contemplará diferentes avaliações:

Aceitar.

Propor correções obrigatórias.

Receber texto em prazo estabelecido para nova avaliação.

Copyright © dos autores que compõem este livro

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que sejam levados em conta os direitos dos autores dos capítulos presentes nestes ANAIS.

Comissões

Comissão Organizadora

Prof^ª. Ma. Rosilene Felix Mamedes (Faculdade Maurício de Nassau/ UFPB-PPGL)
Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB)
Prof^ª. Dr^ª. Fabiana Souza Mendes Silva de Araújo (UFPB)
Prof^ª. Dr^ª. Beliza Áurea de Arruda Mello (UFPB)
Prof^ª. Dr^ª. Marinalva Freire da Silva (UEPB)
Prof. Dr. Jailto Luis Chaves de Lima Filho (UEPB)
Prof^ª. Dr^ª. Luciane Alves Santos (UFPB)
Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Comissão Científica

Prof^ª. Dr^ª. Eneida Maria Gurgel de Araújo (UEPB)
Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Barboza de Lima (UFPB)
Prof^ª. Dr^ª. Amanda Ramalho de F. Brito (UEAL)
Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (UFCG)
Prof. Dr. Aristóteles de Almeida Lacerda Neto (IFMA)
Prof. Me. Jhonatan Leal da Costa (UEPB)
Prof. Me. Rafael Francisco Braz (UEPB)
Prof^ª. Ma. Maria do Carmo Melo Aguiar Neta (Faculdade Maurício de Nassau)
Prof^ª. Ma. Karla Alves Carlos (Faculdade Maurício de Nassau)
Prof. Esp. Ednildon Ramalho Fidelis Júnior
Prof^ª. Ma. Carla Gisele Macedo S. M. Moraes
Prof^ª. Me. Luciano de Souza e Silva
Prof^ª. Ma. Rosilene Felix Mamedes (Faculdade Maurício de Nassau/ UFPB-PPGL)
Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Comissão Técnica

Angeli Raquel Raposo Lucena de Farias (UFPB)
Rayssa Kelly Santos de Oliveira (UFPB)
Reginalva Maria de Amorim (UFPB)
Jeane Lima Aragão (UFPB)
Josean Rodrigues Aquino (Contatos Empreendimentos Educacionais & Serviços)
Lic. Widigiane P. dos S. Fernandes (UFPB/Faculdade Maurício de Nassau)
Natan Cardoso Bezerra (Faculdade de Tecnologia da Paraíba)
Ellinton Cleyton Ribeiro (Faculdade Maurício de Nassau)
Adriano dos Santos Sampaio (UFPB)
Pedro Romero Felix Mamedes (Contatos Empreendimentos Educacionais & Serviços)

Revisores

Prof^ª. Ma. Rosilene Felix Mamedes (Faculdade Maurício de Nassau/ UFPB-PPGL)
Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB-Proling)
Prof^ª. Ma. Maria do Carmo Melo Aguiar Neta (Faculdade Maurício de Nassau)

Projeto gráfico e capas

Natan Cardoso Bezerra <webdesign@contatosempreendimentos.com.br>

Realização



Apoio



Apresentação geral

Temas que envolvem estímulos às Inteligências Múltiplas, ainda que habituais e frequentes em países cujos sistemas educativos constituem referências mundiais, são infelizmente muito raros no Brasil. Nesse sentido, essa abordagem procura, através de Exemplos Concretos e Estudos de Caso, mostrar como desenvolver em escolas brasileiras uma programação estimuladora que, sem ônus ou despesas e sem qualquer possibilidade de reduzir de forma significativa o tempo para ensino de conteúdos conceituais, proporcione a alunos de todos os níveis de escolaridade a educação das inteligências, para que em nosso país desenvolva-se também linhas procedimentais comuns em nações que representam paradigmas em qualidade na Educação Mundial.

Celso Antunes é mestre em Ciências Humanas, Especialista em Conexão, Inteligências e Emoções, Consultor Educacional da Fundação Roberto Marinho e autor de obras sobre o tema publicadas no Brasil e traduzidas para países da América do Sul, América do Norte e Europa.

Agradecimentos aos parceiros

A Contatos Empreendimentos Educacionais agradece a todos que se envolveram na realização do I CONEPI- Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares que teve a missão de discutir com profundidade a relação entre teoria e prática, e, sobretudo, como estas vêm se concretizando no espaço educacional. Sabemos que a missão docente e de todos que estão no espaço educacionais não é as mais fáceis, mesmo porque as adversidades que lidamos no dia a dia subjaz de políticas públicas que nem sempre condizem com o que se é pregado nos documentos oficiais da educação, mas parabenizamos aos docentes, coordenadores, gestores, e todos da comunidade escolar, que mesmo diante de tantas dificuldades e escassez se doam para proporcionar uma educação mais humana e com mais qualidades para os nossos cidadãos brasileiros.

Com sensação de dever cumprido, nós que formamos a CEES- Contatos Empreendimentos educacionais, lançamos os Anais do CONEPI 2017, aproveitando o ensejo para convidar os participantes do CONEPI 2017 para se fazerem presentes na edição de 2017, que terá como principal novidade a premeação de trabalhos educacionais desenvolvidos no ano de 2017 em escolas públicas.

Agradecemos a tod@s.

Rosilene Felix Mamedes
(Coordenação Geral do CONEPI- CEES)

Sumário

GT 01 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RUMOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE LIBRAS	18
Prof ^ª . Ma. Marie Goret Dantas de Assis e Medeiros Batista	18
APRESENTAÇÃO	19
Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana.....	19
O TRADUTOR-INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	20
DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS PARA O ENSINO SUPERIOR: OUVINTES X SURDOS	38
A ACEITAÇÃO PRÓPRIA DA CRIANÇA SURDA ATRAVÉS DA LITERATURA EM LIBRAS: UMA ANÁLISE EM FREUD	49
A MEMÓRIA DOS (EX) EXCLUÍDOS: A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRINCIPAL AGENTE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA E INCLUSÃO	63
A REALIDADE DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O SURDO, ATRAVEZ DO LIVRO DIDÁTICO	75
LITERATURA SURDA: A LITERATURA VISUAL DA LÍNGUA MATERNA DE ENSINO L1	84
AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR	95
POSSIBILIDADES DA PRÁXIS DA TRANSIARTE NA ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO -DF.....	107
CONTOS DE FADAS EM LIBRAS NA ESCOLA: DESFAZENDO MITOS, MINIMIZANDO BARREIRAS	131
GT 02 – LITERATURA E ENSINO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS.....	145
Prof ^ª . Dr ^a . Luciane Alves Santos (UFPB); Profa. Dra. Emannelle Carneiro da Silva.....	145

APRESENTAÇÃO	146
Prof.^a. Dr.^a. Luciane Alves Santos.....	146
O ESTUDO DAS IDEOLOGIAS E A FILOSOFIA DA LINGUAGEM EM ANÁLISE: PROPOSTAS SOCIOLÓGICAS PARA UM ENSINO INTERATIVO	147
O ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	158
ELES NÃO USAM BLACK-TIE: DISCUTINDO A REALIDADE EM DIÁLOGO COM O TEXTO DRAMÁTICO.....	167
CONTAÇÕES: O QUE AS CRIANÇAS TÊM PARA OS CONTOS TRADICIONAIS ...	179
LITERATURA FANTÁSTICA: NOVAS PERSPECTIVAS DE ESTUDO DESSA VARIEDADE LITERÁRIA	193
SHREK: MAGIA, UTOPIA E CULTURA DE MASSA	205
LITERATURA E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A LITERATURA E OUTROS SABERES, NO ENSINO MÉDIO, DE ESCOLAS PÚBLICAS DE GUARABIRA/PB	218
ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA E GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO	230
NADISTAS E TUDISTAS” : LITERATURA INFANTIL E IDEOLOGIA	241
LITERATURA DE CORDEL E PLURALIDADE CULTURAL NORDESTINA: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	253
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA PARA “SEM BARRA”, DE JOSÉ PAULO PAES.....	264
ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO DAS MÍDIAS DIGITAIS: UM OLHAR PARA NOVOS GÊNEROS E SUPORTES TEXTUAIS.....	271
OS RIOS TURVOS E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO	282
LITERATURA E SAGRADO: AS REPRESENTAÇÕES DA RELIGIOSIDADE INDIVIDUAL E AUTÔNOMA EM TEXTOS POÉTICOS	296
A LITERATURA COMO AGENTE DE INTERMEDIÇÃO ENTRE DISCIPLINAS ESCOLARES.....	307

CONTO DE FADAS: UM EXERCÍCIO DE RETEXTUALIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....	315
GT 03 – EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE	329
Prof. Me. Jhonatan Leal da Costa (UEPB)	329
APRESENTAÇÃO	330
Prof. Me. Jhonatan Leal da Costa (UEPB)	330
Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB).....	330
LITERATURA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: DA AVENTURA SIMBÓLICA À MATURAÇÃO PSÍQUICA.....	331
LITERATURA E PSICANÁLISE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA SE COMPREENDER A ADOLESCÊNCIA	344
REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, DIREITOS HUMANOS E SUA INTERSECÇÃO COM A TEMÁTICA DO GÊNERO.....	357
PERCURSOS SUBJETIVOS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL	369
A MULHER E A EDUCAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX: TITO LÍVIO DE CASTRO E TOBIAS BARRETO	386
ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE: CONFLITOS E DESCOBERTAS PSICANALÍTICAS.....	397
ESCOLA E DIVERSIDADE: PERCEBENDO DIFERENÇAS E INDIFERENÇAS.....	403
“ELE NÃO QUER QUE EU SEJA UMA MENINA”: A BUSCA DE SI E A (DES) CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS, NO FILME EU, MAMÃE E OS MENINOS DE GUILLAUME GALLIENNE	417
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA SEM PARTIDO: CENSURAR O PROFESSOR E CRIMINALIZAR O DIÁLOGO.....	426
GÊNERO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS PARA ESTIMULAR O PENSAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS DO I PRÊMIO ELEONORA MENICUCCI	437
O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA NÃO SEXISTA ATRAVÉS DO PRÊMIO ELEONORA MENICUCCI.....	445

MULHERES NA MARINHA MERCANTE: DESAFIOS E PONTENCIALIDADES DE ATUAR NUM ESPAÇO MASCULINO	457
“POR SER MENINA”: DISCUTINDO GÊNERO NA ESCOLA	466
DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A RESPEITO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	474
O “JOÃO” QUE EXISTE EM CADA CRIANÇA.....	487
APRESENTAÇÃO	504
Prof ^ª . Ma. Carla Gisele Macedo S. M. Moraes	504
Prof. Me. Luciano de Souza e Silva.....	504
INSERÇÃO DE NOVAS ARQUITETURAS EM ÁREAS DE CONTEXTO HISTÓRICO E A SENSIBILIDADE AO PATRIMÔNIO EDIFICADO	506
A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO DOCUMENTAL ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO EAP853 - DIGITALIZAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS AMEAÇADAS	519
INTERAÇÕES ENTRE MEMÓRIA E IDENTIDADE NAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DE HISTÓRIA LOCAL DO PROJETO SUBINDO A LADEIRA NO PORTO DO CAPIM – JOÃO PESSOA/PB.....	531
REFLEXÕES SOBRE O PORTUGUÊS ‘BRASILEIRO’: A LÍNGUA COMO IDENTIDADE DE UM POVO/NAÇÃO	541
GESTÃO PÚBLICA DO PATRIMÔNIO MUNICIPAL: O CASO DO CASARÃO DA CULTURA EM GUARABIRA/PB	551
CONCHAS DE MOLUSCOS UTILIZADOS EM ARTESANATOS, ORNAMENTOS E ADORNOS: SISTEMÁTICA E TAXONOMIA DOS GRUPOS RECENTES	567
ANCESTRALIDADE E PERTENCIMENTO: CAMINHOS DE AFIRMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA VALORIZAÇÃO DOS SABERES E FAZERES DO QUILOMBO DE PARATIBE	583
O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO UMA CONSTRUÇÃO POLÍTICO-SOCIAL ...	597
GT 11 – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	608
Prof ^ª . Rita de Lúcia Gomes	608

APRESENTAÇÃO	610
Prof ^ª . Ma. Maria do Carmo Melo Aguiar Neta.....	610
A INFLUÊNCIA DAS INTERAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO: ANÁLISE DAS TEORIAS DE PIAGET E VYGOTSKY	611
DIALOGISMO DE VOZES: BAKHTIN E ZUMTHOR	623
A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO (PCCOL): CONTRIBUIÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	630
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	652
A INOVAÇÃO DA ATUAÇÃO DE ALUNOS MONITORES E O TRABALHO EM EQUIPE ENTRE PROFESSORES E ALUNOS FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E DOS APLICATIVOS EDUCACIONAIS.....	664
APLICAÇÃO DA TEORIA DOS ESPAÇOS MENTAIS (TEM) À COMPREENSÃO DE PROVÉRBIOS AFRICANOS	676
O PROBLEMA DE PLATÃO E A GRAMÁTICA GERATIVA DE CHOMSKY: PORQUE O SER HUMANO SABE TANTO?.....	695
GT 12 – EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	706
Prof ^ª . Ma. Cristiane Sousa de Assis	706
APRESENTAÇÃO	707
Prof ^ª . Ma Cristiane Sousa de Assis	707
O CURRÍCULO E O MULTICULTURALISMO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	708
TWITTER: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	719
O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM GOIÁS: FORMAÇÕES EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO PREPARO DOS PROFESSORES.....	728
A INTRODUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA CORRELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	738

OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OBRAS DO PNLD 2017.....	749
O “NOVO ENSINO MÉDIO” E O DEBATE SOBRE A LIBERDADE DO ALUNO DIANTE DA INTERDISCIPLINARIDADE DO ENSINO	759
O PROEJA TRANSIARTE NO OBEDUC: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	787
ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ATRAVÉS DE GÊNEROS TEXTUAIS E SOCIAIS....	796
LETRAMENTO E REDAÇÃO DO ENEM: O CONTRASTE ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	807
GT 13 – PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E DESENVOLVIMENTO HUMANO NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR.....	820
Prof. Me. Ednildon R. Fidelis Júnior	820
APRESENTAÇÃO	821
Prof. Me. Ednildon Ramalho Fideles Júnior.....	821
NEUROPSICOPEDAGOGIA: EXPERIÊNCIA DE APORTE A UMA CRIANÇA AUTISTA VIVENCIADA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	824
PRÁTICAS DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	838
CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	849
O FENÔMENO BULLYING E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM INFANTIL	858
A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR EM TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	868
O USO DOS ACERVOS DO PROGRAMA OBRAS COMPLEMENTARES COMO POSSÍVEL SUBSÍDIO PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR.....	880
APORTE NEUROPSICOPEDAGÓGICO AO DISCENTE COM TRANSTORNO DE COMPORTAMENTO	894
A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL DO TRANSTORNO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL (PRAGMÁTICA)	904

O PROTETOR SOLAR COMO PROPOSTA DE TEMA PARA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR ENTRE QUÍMICA E HISTÓRIA	911
UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE <i>OS SERTÕES</i>, DE EUCLIDES DA CUNHA, PARA UM ESTUDO DA REPÚBLICA VELHA NO BRASIL	923
GT 14 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	934
Prof ^ª . Ma. Karla Alves Carlos.....	934
APRESENTAÇÃO	935
Prof ^ª . Ma. Karla Alves Carlos.....	935
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR	939
INTEGRAÇÃO ENTRE DIAGNÓSTICO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA	946
A PSICOMOTRICIDADE E SEU ATIVISMO PARA O ENSINO PSICOPEDAGÓGICO	963
PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS DETERMINANTES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	974
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO NO AMBIENTE PRISIONAL	979
A PSICOPEDAGOGIA, A NEUROCIÊNCIA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MEIOS DE CONDUZIR O APRENDER	990
A DISGRAFIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	1000
AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR NA INCLUSÃO EDUCACIONAL	1009
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM UM CAMINHO A SER DESCOBERTO	1017
O ALUNO AUTISTA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	1026
HABILIDADES DE ENSINO PARA APERFEIÇOAMENTO DAS AULAS PARA ALUNOS PORTADORES DE DÉFICIT DE APRENDIZAGEM.....	1036

TRANSTORNO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE TDA/H	1060
PÔSTERES	1072
PROJETO AMA: APOIO MULTIDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM	1073
O RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIARIOS DE ALUNOS SURDOS ENTRE ALUNOS OUVINTES DESENVOLVIDO O USO LIBRAS.....	1094
ESTIMULAÇÃO LEXICAL E LETRAMENTO DE UMA CRIANÇA COM IMPLANTE COCLEAR: ESTUDO DE CASO.....	1102
ALFABETIZAÇÃO: UMA APRENDIZAGEM EM CONSTRUÇÃO	1113
O LÚDICO COMO RECURSO VIABILIZADOR DO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO	1121



**GT 01 – Educação inclusiva:
rumos e desafios para o
ensino de LIBRAS**

*Prof^a. Ma. Marie Goret Dantas
de Assis e Medeiros Batista*

Apresentação

Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana¹
Universidade Federal da Paraíba
e-mail: wildersantana92@gmail.com

Ao se falar em inclusão, faz-se necessário remeter-se ao termo exclusão, pois, de forma geral, a inclusão surgiu como uma alternativa para sanar e/ou amenizar os problemas causados pela exclusão social, tão intensa nas Idades Antiga e Média. Na esfera educacional, o termo exclusão está ligado aos alunos que possuem alguma dificuldade de acesso à instituição escolar, os alunos reprovados, expulsos, ou ainda, aos alunos especiais. Em meio a isso, a Inclusão surge como um caminho para reestruturar a organização escolar, para fazer com que os alunos com dificuldade de aprendizagem, os alunos indisciplinados e os alunos portadores de Necessidades Especiais façam parte, de fato, da comunidade escolar (OCNEM², 2006).

Torna-se imprescindível, para evitar a evasão, criar diálogos múltiplos entre família, comunidade e escola. Pensando nisso, o Grupo de Trabalhos de “Educação inclusiva: rumos e desafios para o ensino de LIBRAS” teve o compromisso de refletir o ensino da LIBRAS, não só como um processo inclusivo, mas sobretudo, a partir do que se é estipulado pela Legislação educacional vigente, compreendendo todos os profissionais envolvidos no espaço escolar como parte essencial do processo de aprendizagem para o aluno surdo. No referente ao ensino de Português como L2 (língua estrangeira), cada vez mais este surge como um cenário plural de possibilidades, de ampliar horizontes, de criar vínculos, e de estabelecer novos laços de amizade, além dos aprendizados múltiplos. É preciso destacar que a exclusão ultrapassa o âmbito escolar, porém, deve-se levar em consideração esse espaço como o responsável por gerir as mudanças sociais, uma vez que a escola é formadora de cidadãos.

Portanto, para avançar no processo de inclusão educacional, é mister que os sistemas educacionais gerenciem projetos pedagógicos direcionados para a atenção às especificidades de crianças e adolescentes, pois não basta expor os alunos às propostas educativas e sociais. Nessa perspectiva, incluir tais alunos é inseri-los em uma nova cenografia, para que possam, além de fazer parte de uma conexão de amigos, passem a figurar entre outros, com ideias de pertencimento coletivo, envolvimento social, garantindo-lhe sua identidade cultural e, sobretudo, seu protagonismo social.

¹ Professor tutor (UFPB - Pedagogia EaD). Mestre e Bacharel em Teologia (Faculdade Teológica Nacional). Mestrando em Linguística (Proling-UFPB).

² Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O TRADUTOR-INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira
(SEDUC/PE)
izabel_cbarbosa@hotmail.com

RESUMO

Com a necessidade de inserir os cidadãos surdos na sociedade, há um aumento no número de pessoas que aprendem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se tornarem tradutores-intérpretes. Este profissional atende às pessoas surdas em diversos contextos, sejam eles religiosos, educativos, na saúde, no trabalho ou no âmbito jurídico, promovendo acessibilidade social (BARBOSA JÚNIOR, 2011). As pessoas portadoras de necessidades especiais devem ser incorporadas à sociedade de forma que se sintam parte dela, evitando a necessidade de se adequar, ou se sentirem excluídas (SASSAKI, 2006). Sabe-se que a tradução não pode ser feita aleatoriamente, a tarefa do tradutor-intérprete envolve várias tarefas, o ato tradutório implica operações que afetam a subjetividade dos envolvidos e uma política cultural abrangente (MASUTTI e SANTOS, 2008). Desta forma, para exercer esta profissão de maneira mais adequada, o tradutor-intérprete necessita se qualificar continuamente para atuar como tal, isso significa que além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução, ele(a) precisa também dominar os processos, os modelos, as estratégias e as técnicas de tradução e interpretação (QUADROS, 2004). Este trabalho foi desenvolvido no Estado de Pernambuco e teve por objetivo analisar como foi o processo de formação do tradutor-intérprete de Libras. Foram aplicados 8 questionários para analisar como estes profissionais tiveram contato com a Libras, que cursos fizeram para se aprimorar (extensão, técnico ou profissionalizante), se já fizeram o Pro Libras e em que rede atua como intérprete. Foi possível perceber que a maior parte dos tradutores-intérpretes iniciaram seu trabalho de maneira informal ou por possuir um parente surdo, ou em igrejas. Atualmente, todos possuem mais de um curso de formação em interpretação, em sua maior parte, estão cursando nível superior em diversas áreas de conhecimento e estão atuando profissionalmente em instituições tanto privadas quanto públicas.

Palavras-chave: Tradutor-intérprete. Libras. Formação.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo os profissionais que se dedicavam a traduzir/interpretar a Língua Portuguesa ou a Libras para surdos e ouvintes eram vistos apenas como pessoas que prestavam um favor aos surdos e não profissionais reconhecidos.

Nos últimos anos, além da ampliação do interesse das pessoas em se tornarem tradutores/intérpretes tem aumentando, como também há uma ampliação na divulgação da Língua Brasileira de Sinais, a Libras; e cursos voltados para esta área de conhecimento, tanto técnico quanto superior.

Isto vem acontecendo, também, devido a busca e luta pela igualdade de direito instigada pela comunidade surda. Com isso, a Libras está sendo utilizada nas escolas e em diversos outros contextos a fim de fazer com que o surdo exerça sua cidadania com respeito e dignidade.

Para tanto, é necessário que haja uma preocupação com a qualificação do profissional que atua como tradutor/intérprete, para que não haja equívocos de interpretação ou ambiguidades e a voz do surdo seja realmente respeitada. O aprimoramento deste profissional é essencial em diversas áreas, uma vez que estas pessoas servirão de mediadores entre os surdos e os ouvintes.

1 A FORMAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS E SEU PAPEL

Hoje, existem cursos técnicos para a formação do profissional da área de tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Apesar de muitas pessoas trabalharem sem esta formação apenas pela prática desenvolvida ao longo do tempo. Por várias razões muitos tradutores/intérpretes possuem só o ensino médio, não estudaram em nenhum curso específico como o curso Técnico de Tradutor/Intérprete de Libras.

Geralmente por possuírem algum parente surdo, conviverem com surdos, trabalharem em empresas ou frequentam instituições religiosas onde haja surdos, estas pessoas acabam aprendendo a se comunicar com os surdos e desenvolvem a habilidade de interpretar o que eles querem falar ou transmitir as informações de algum setor, alguém para eles (pois, ainda existem várias pessoas que não conhecem a Libras).

Neste processo de convivência, a pessoa acaba se interessando e desenvolvendo a habilidade de interpretar. Segundo Gesser (2009, p.47)

o intérprete tem tido uma importância nas interações entre surdos e ouvintes. Na maioria dos casos, os intérpretes têm contato com a língua de sinais a partir dos laços familiares e da convivência social com vizinhos e amigos surdos (ocorrendo geralmente em espaços escolares e religiosos).

Devido à grande carência de pessoas que dominem este idioma, várias escolas, principalmente estaduais, contratam pessoas não formadas para atuarem como tradutores/intérpretes, a fim de promover a acessibilidade dos alunos surdos aos conhecimentos durante as aulas.

A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a profissão de tradutor/intérprete de

Libras, embora a regulamentação só venha a partir da Lei 12.319 de 1 de setembro de 2010.

Para poder trabalhar nesta área legalmente, é necessário ter ao menos o nível técnico, estudar em uma escola credenciada que siga todas as exigências legais e credenciada pelo MEC. Segundo o artigo 4º da Lei 12.319

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - Cursos de extensão universitária; e

III - Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

A partir destas possibilidades de capacitação profissional o indivíduo poderá desenvolver trabalhos voltados a traduções/interpretações em Libras de eventos, apresentações, cultos, missas, aulas e várias outras atividades nas quais os surdos possam participar.

É primordial não se estimular a dependência do tradutor/intérprete. Seria importante estimular, sim, a sociedade a aprender Libras da mesma maneira que existe para com outros idiomas, como o Inglês e o Espanhol. A Língua Brasileira de Sinais, como patrimônio nacional deveria ser ensinada desde cedo nas escolas de nível fundamental e médio. Incitando a interação das crianças ouvintes com as crianças surdas desde cedo e desenvolvendo o respeito pela Língua de Sinais.

Os surdos, com este estímulo e promoção da Libras, ganhariam maior autonomia em diversos setores da sociedade, uma vez que em cada um existiria ao menos um falante da Libras para estabelecer a comunicação.

A função/trabalho do tradutor/intérprete sempre foi fundamental em diversos contextos. De acordo com Barbosa Júnior (2011, p.2)

Para garantir a igualdade de oportunidades dos membros da comunidade surda, são necessários intérpretes de língua de sinais em diversos contextos, como no educativo, no da saúde, no do trabalho, no jurídico, religiosos, entre outros. Uma interpretação de qualidade pode ser crucial para garantir a inclusão escolar, para prevenir escolhas malsucedidas durante a interpretação de uma consulta médica e para evitar que uma entrevista de emprego seja um obstáculo intransponível. Por outra parte, a atuação do intérprete não é apenas benéfica para as pessoas surdas, e sim, principalmente, para a sociedade em seu conjunto e evolução.

Existem tradutores e intérpretes não só para Libras, mas qualquer outro idioma. Focando, agora, no ambiente escolar Rodrigues (2009, p.75) explica que

o intérprete educacional é aquele que estabelece a comunicação intermediação comunicativa entre os usuários da Língua de Sinais – Língua Brasileira de Sinais – e os de Língua Oral – Língua Portuguesa – no contexto escolar,

traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.

A Libras mediada pelo tradutor/intérprete tem que perder o caráter assistencial, por várias situações os surdos não têm a autonomia de fazer comprar, ir a uma consulta médica, passear, pois não conseguem se comunicar nem pedir informações.

No artigo 6º da Lei 12.319 indica como atribuições do tradutor/intérprete

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
I - Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
IV - Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
V - Prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

O papel do tradutor/intérprete deve ser para ajudar os surdos por um período de tempo, enquanto eles ainda estão no processo de aprendizagem/desenvolvimento da Língua Portuguesa ou com alguma dificuldade na escola. O primeiro lugar onde se deveria estimular o uso da Libras deveria vir do próprio ambiente familiar e, assim, estender-se aos outros lugares de convívio do surdo.

Com relação à escola a companhia de um tradutor/intérprete de Libras não é o único sinal de acessibilidade da pessoa surda, a integração destas pessoas passa também pelo respeito e por mudanças estruturais que viabilizem sua participação na sociedade. Ainda segundo Rodrigues (2009, p.77)

é preciso destacar que somente a presença de um intérprete de Línguas de Sinais não é garantia de que o processo de acessibilidade alcançou a sua meta, porque o acompanhamento das disciplinas e demais atividades acadêmicas não é igualitária entre pessoas surdas e ouvintes.

Compartilhamos com Sasaki (2006) a ideia de que todos devem ser inseridos na sociedade como são, elas devem sentir-se parte da sociedade sem a necessidade de "adequarem-se", não sendo excluídas de nenhuma atividade. Isto independe se ela for ou não portadora de alguma deficiência. Com relação aos alunos, cada um possui dificuldades, que devem ser superadas à medida que vão aprendendo e se desenvolvendo, todos têm o direito de

aprender, de ter acesso ao conhecimento.

Desta maneira, o tradutor/intérprete é um profissional que deve ajudar o surdo a alcançar seus objetivos, mas sem criar a dependência constante. A sociedade tem que se conscientizar sobre a importância da aprendizagem da Libras para acolher, integrar e fazer com que os surdos participem ativamente do mundo em que vive de maneira consciente e autônoma.

É importante também não se esquecer da parte ética que se dispõe seguir neste trabalho e ser fiel ao que o surdo quer expressar, a sua integridade moral e respeito a pessoa humana por ele representada. No artigo 7 da Lei no. 12.319, de 1 de setembro de 2010, expõe que

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - Pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - Pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - Pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - Pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - Pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

A ética e o respeito pelo próximo são fatores imprescindíveis na prática diária do tradutor/intérprete. Esta postura deve ser estimulada e qualquer prática que fuja a estes itens deve ser coibida. Pois a integridade moral do surdo deve ser respeitada assim como sua vontade de se expressar.

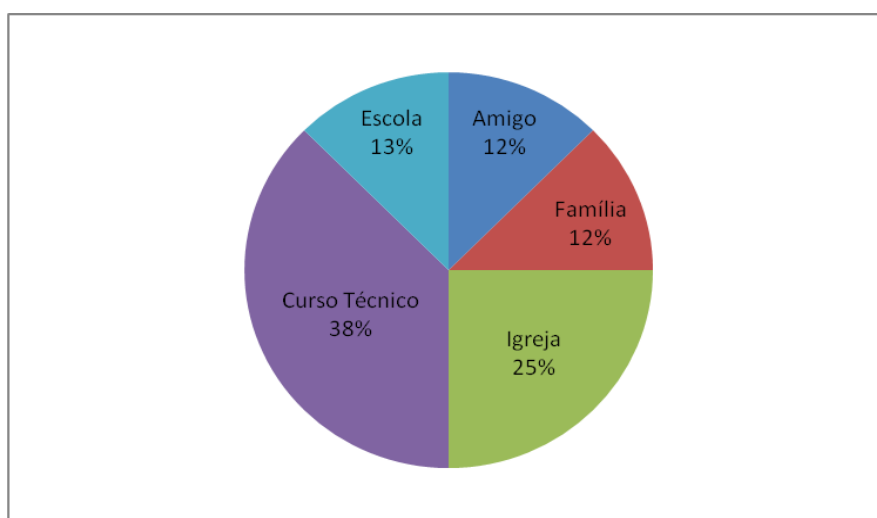
2 O PERFIL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS

A pesquisa foi desenvolvida no Estado de Pernambuco e teve por objetivo analisar como foi o processo de formação do tradutor-intérprete de Libras. Foram aplicados 8 questionários para analisar como estes profissionais tiveram contato com a Libras, que cursos fizeram para se aprimorar (extensão, técnico ou profissionalizante), se já fizeram o ProLibras e em que rede atua como intérprete.

Os dados constataram que o primeiro contato com a Libras destas pessoas entrevistadas foi a partir de algum amigo (12%), na igreja (25%), quando se inscreveu no

curso técnico (38%), pois pensava que era para estudar Libras e em 1 caso, o tradutor/intérprete abordou a questão familiar, pois possui uma prima surda (12%). Uma das participantes revelou que o interesse em aprender Libras e o contato com este idioma surgiu quando cursava Pedagogia na universidade e percebeu a importância de aprender para poder se comunicar com um possível aluno surdo em sua sala de aula (13%). Observe o gráfico 1 abaixo:

GRÁFICO 1 - Primeiro contato com a LIBRAS

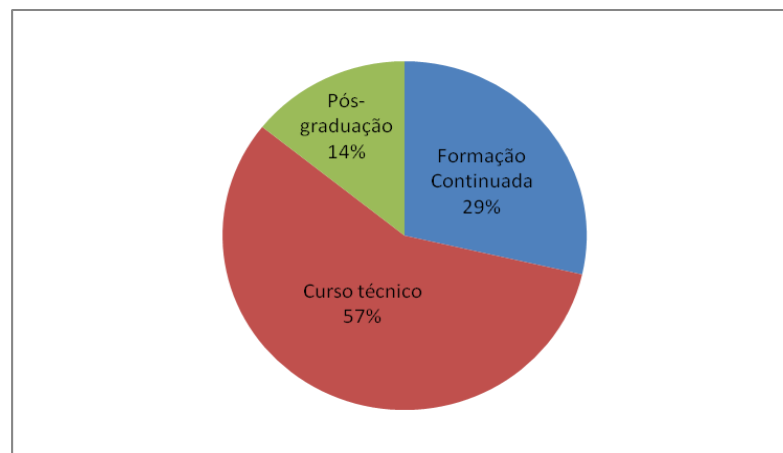


Fonte: própria autora

Com relação a área de atuação, apenas 1 (uma) pessoas trabalham na rede particular de ensino como tradutor/intérprete de Libras, 1 (uma) trabalha nas redes particular e pública, e os outros 5 (cinco) atuam na rede pública. Todos os entrevistados, atualmente, possuem ou estão concluindo o curso superior. E todos aprenderam Libras antes de cursá-lo, as áreas de estudo são bem diversificadas, tendo alunos nos cursos de química, letras, geografia e pedagogia.

Com relação à formação dos tradutores/intérpretes entrevistados, constatamos que 4 (50%) fizeram o curso técnico de tradutor/intérprete de Libras, com carga horária de 1460 horas; 2 (29%) participaram de cursos de Formação Continuada, com carga horária média de 60 horas; e apenas 1 (14%) fez um curso de Pós-Graduação em Libras. Observe o gráfico 2 abaixo:

GRÁFICO 2 - Formação dos tradutores/intérpretes de Libras



Fonte: própria autora

Com relação ao certificado do Pró Libras, que é um certificado de proficiência na tradução e interpretação da libras-português-libras, fornecido pelo Ministério da Educação (MEC), apenas 2 (dois) afirmaram possuí-lo.

Observa-se que, como lido ao longo do trabalho, muitas pessoas entram em contato com a Libras a partir de vários contextos e que atualmente, devido à demanda e o interesse, todas as pessoas envolvidas no trabalho de tradutor/intérprete de Libras estão buscando algum tipo de curso a fim de se qualificar.

Estes contextos ainda são bastantes comuns no início da carreira dos tradutores/intérpretes de Libras, como afirmam Masutti e Santos (2008, p.153) "a questão das igrejas, das religiões, da família e dos espaços empíricos como um dos primeiros meios de atuação é algo frequente na área da interpretação/tradução de maneira geral [...]."

A libras é uma ferramenta de extrema importância para que o estudante surdo aprenda, quanto mais o tradutor/intérprete for qualificado para servir de mediador em sala de aula do conteúdo transmitido, melhores são as oportunidades de aprendizado do aluno surdo.

3. A LIBRAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Com o desenvolvimento da Libras cada vez mais cedo, o surdo é capaz de se desenvolver normalmente sem prejuízo para o seu desenvolvimento intelectual e afetivo. Segundo Fernandes (apud POKER, s/n, p.3) "é fundamental o acesso à Língua de Sinais o mais precocemente possível pois a dificuldade do surdo em adquirir linguagem oral nos

primeiros anos, traz consequências para o seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social”.

Nesta perspectiva Quadros (apud SANTANA, 2007, p.98) afirma que:

a língua de sinais seria uma expressão da capacidade natural para a linguagem, de acordo com a perspectiva gerativa. Se há um dispositivo de aquisição da linguagem em todos os seres humanos, que deve ser acionado mediante a experiência linguística positiva, então a criança brasileira deveria ter acesso à língua brasileira de sinais o quanto antes, para ativá-lo de forma natural.

Assim, a Libras deve ser trabalhada o quanto antes com as crianças surdas logo que a surdez for constatada, para que o desenvolvimento desta não seja afetado e que ela venha a desenvolver normalmente seu lado cognitivo e sócio afetivo.

O desenvolvimento da linguagem é que vai proporcionar a interação com outras pessoas e a construção do pensar da criança. Quadros (2008) vai mais além ao explicar que as crianças surdas começam a diferenciar-se das crianças ouvintes por volta dos 14 meses quando estas iniciam o balbucio e aquelas a produção gestual como parte deste processo.

Vygotsky (OLIVEIRA, 1995, p.42) “trabalha com duas unções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. [...] a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante”.

Desta maneira, percebe-se que a linguagem é uma das ferramentas mais importantes para o crescimento pessoal, além de desenvolver as relações entre as pessoas e poder se comunicar com os outros, é com a linguagem que se expressam as ideias, conceitos, opiniões e se compreende as relações dos fatos no mundo. A teoria de Vygotsky explica que o funcionamento intelectual é independente da linguagem e que existem as fases pré-linguística do pensamento e a fase pré-intelectual da linguagem. Oliveira (1995, p.47) afirma que “quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem”.

O desenvolvimento da linguagem, seja ela de sinais ou orais, faz com que a abstração seja desenvolvida e as relações interpessoais sejam consolidadas. É necessário haver um ambiente estimulante para a criança surda desde cedo, para que ela desenvolva a simbologia, a linguagem e estruturas cognitivas mais complexas. Ainda segundo Poker (s/n, p.4)

é importante que se ofereça à criança surda um ambiente estimulante, que possibilite sua ação não só física, mas principalmente, sua ação mental, que se reconheça o sujeito com surdez como participante ativo do processo educativo, que se proporcione situações constantes e sistemáticas de troca simbólica com o meio e, por fim, que se entenda a linguagem como instrumento efetivo de comunicação e expressão do pensamento, capaz de desenvolver as estruturas cognitivas mais complexas.

Não se pode delegar apenas a escola o papel de desenvolver e estimular o aluno a aprender. O papel da família é fundamental para que o filho também aprenda, principalmente nas ações cotidianas que são vividas em casa, e em vários outros ambientes extraclasse. Como foi abordado na aquisição da linguagem, a partir do nascimento, as mães têm um papel muito importante no desenvolvimento sócio afetivo e intelectual do seu filho independente da linguagem utilizada quando fazem perguntas que os estimulam a refletir e pensar, Poker (s/n, p.5) afirma isso quando explica que

concluíram os pesquisadores que é fundamental o papel exercido pelas mães e a seguir pelo professor, na interação com a criança surda. São importantes as perguntas estimulantes, que geram conflito cognitivo como: Por que? Como? E se? As perguntas ou atividades que envolvem as expressões: O que é isso? Ou mesmo “Faça isso” ou “Pegue isso” não são ricas em estímulo. Pode-se assim optar entre deixar o surdo impossibilitado de questionar e generalizar, ficando próximo do nível perceptivo ou, do contrário, despertá-lo para a lógica e a causalidade, de forma a atingir as noções de tempo e espaço, provocando a reflexão sobre o mundo conceitual.

Existem mães que não só descrevem o mundo perceptual, mas ajudam os filhos com surdez a reorganizar este mundo e a raciocinar sobre as suas múltiplas possibilidades. Isto pode acontecer independentemente da utilização da fala ou da Língua de Sinais. O importante é a ação comunicativa que se estabelece, é ela que pode promover o desenvolvimento e a autonomia da criança. Observa-se que a questão é a efetividade da comunicação e não a forma de comunicação utilizada.

Chomsky (apud SANTANA, 2007, p.97) se refere aos Mecanismos de Aquisição da Linguagem (Language Acquisition Device – LAD), isto quer dizer que a criança, quando inserida em um ambiente linguístico, aprender a falar, pois está rodeada por estímulos, em um ambiente propício a aquisição da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este trabalho venha a contribuir não só com os profissionais da área de Libras, mas também com as pessoas que estejam envolvidas na área de Educação, de forma geral, a fim de conscientizá-las da importância de se ter um tradutor/intérprete qualificado exercendo sua função.

Hoje, além do curso técnico nesta área, já dispomos também do curso superior, tanto

para ouvintes quanto para surdos, buscando a formação de um profissional muito mais qualificado, com conhecimento aprofundado e habilitado tanto para pesquisas, quanto para o ensino.

O tradutor/intérprete não pode ser visto apenas como um *freelance* que está trabalhando apenas por sua boa vontade, mas sim um profissional preocupado com seu desempenho e aprimoramento diário e contínuo. Ele, desta forma, não pode trabalhar prestando um favor, pelo contrário, deve ter seu trabalho valorizado e reconhecido.

Com a valorização da Libras e o respeito cada vez maior pelo indivíduo surdo, que vem conquistando a cada dia mais oportunidades e espaço na sociedade, espera-se que o profissional que exerça esta função de traduzir e interpretar também seja valorizado e tenha oportunidades de se desenvolver como qualquer outra profissão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA JÚNIOR, Joel. **A formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa.** Âmbitos de atuação e áreas de especialização: a necessidade de uma atuação de qualidade. Anais do Simpósio Profissão Tradutor, vol., 2, nº1, junho. 2011.

BRASIL. Lei no. 12.319, de 1 de Setembro de 2010, **que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Brasília, DF: [s/n], 2010.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda.** 3ª Edição. Parábola Editora, São Paulo, SP, 2009.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. **Intérprete de Língua de Sinais: uma política de construção.** In.: QUADROS, R. M. (Org.) Estudos Surdos III. Série Pesquisas. Editora Arara Azul, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** Editora Scipione, 2ª edição, São Paulo, SP, 1995.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Programa Nacional de Apoio à educação de surdos. Brasília, 2004.

_____. **Aquisição da Língua de Sinais.** In: Estudos Surdos IV, Série Pesquisas, (org.) Quadros, R. M., Stumpf, M. R. Editora Arara Azul, Petrópolis, RJ, 2008.

RODRIGUES, M.A. **A importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na inclusão de surdos em escolas regulares.** Monografia de Especialização. Faculdades Integradas de Jacarepaguá – FIJ. Uberaba, Minas Gerais, 2009.

SANTANA, A.P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** Editora Plexus, São Paulo, SP, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão - construindo uma sociedade para todos. Coleção Inslução. 7ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

POKER, R.B. **Surdez, funções cognitivas e Libras**. Libras a distância, Unesp. São Paulo, disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto3 .pdf>, acesso em 13/11/12.

O RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIARIOS DE ALUNOS SURDOS ENTRE ALUNOS OUVINTES DESENVOLVIDO O USO LIBRAS

Vanessa Fátima de Souza
Augusto Carlos de Azerêdo

RESUMO

O presente trabalho demonstrará através de um relato de estagiários do curso de Licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, quais as perspectivas e ações metodológicas do ensino de Libras básico, diante não só da observação como também de um processo de vivência e atuação em nosso campo de estágio. O objetivo foi analisar e descrever essa etapa do Estágio Supervisionado de formação de professores III de LIBRAS e entender como acontece à aplicação das aulas e metodologias utilizadas. Em outras palavras, entender como acontece o ensino de LIBRAS *Iniciante 1* para os alunos surdos. O local de ação foi a Escola Estadual Professor Ulisses Góis do município de Natal/RN (escola inclusiva). Vale destacar que na discussão foram respeitados os parâmetros da cultura surda no atendimento aos alunos surdos bem como foi importante a observação de como se dava a interação entre estes e os alunos ouvintes na utilização do uso de LIBRAS uma prática comunicativa. A base foi das Escolas Bilíngues de Surdos (SÁ, 2015). Enquanto autores e referenciais teóricos utilizamos bibliografias fundamentais tais como QUADROS E KARNOPP (2004); PIMENTA (1996); FELIPE, T (2002). A utilização desses teóricos e das suas ideias nos ajudaram a perceber melhor o processo de aprendizagem em Libras para iniciantes, observando também como a aprendizagem é enriquecida e se transforma nas relações de práticas comunicativas diárias.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Libras. Interação Social. Prática comunicativa.

INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao estágio supervisionado para a formação em Letras Libras do curso de licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa, podemos dizer que o foco principal acontece em torno da observação acerca da convivência entre alunos ouvintes e alunos surdos, em contexto escolar, mediado pelo uso da Libras. Outro aspecto importante é a observação da prática de sala pelo professor da Língua de sinais se diante de uma perspectiva empírica fundamentada de maneira coerente e em consonância com a fundamentação teórica ou se há processos a serem ampliados, melhorados em sua prática de sala de aula.

Vale ressaltar que entendemos a importância desse momento, o estágio supervisionado em Libras, porque é através desta ação que podemos exercitar a prática e a observação da regência do conteúdo em sala de aula e como o aluno surdo passa a vivenciar a prática da Libras, como sua primeira língua, aprendendo também as normas da língua portuguesa.

De acordo com Barreiro (2012) O articulador do estágio supervisionado curricular

deve ter como responsabilidade a organização e o conhecimento da teoria e da prática do profissional orientando-o para o bom desempenho na competência de ensinar o currículo e o conhecimento. No processo envolvido, vê-se aplicada à formação do professor de Libras e é oportuno orientar e avaliar sua estratégia de ensino relacionada ao conteúdo e a comunidade escolar dos alunos surdos. O objetivo maior é o de aplicar o ensino e verificar as ações mais assertivas em relação à aprendizagem da Língua de Sinais e Libras. O maior desafio encontrado no estágio supervisionado foi, sem dúvida, trabalhar um ensino prazeroso tanto para alunos surdos como para alunos ouvintes. Espera-se com o estágio contribuir em ajudar a comunicação dos alunos surdos.

Por isso, ensinamos Libras para alunos ouvintes e alunos surdos e Libras da nossa organização a prática de Língua de Sinais vivenciada pelos alunos surdos pelo interesse do grupo focal: alunos ouvintes e seis alunos surdos como se aprender no processo de Libras em como o enfrentado desafio por aluno surdo e estágio de supervisionado curricular da formação de professores surdos durante esse processo de estudar entre a teoria em sala de aula e a prática de ensino.

Apesar do principal objetivo de um estágio supervisionado na formação em Libras, ser o de aplicar a prática à teoria, nem sempre esse objetivo é alcançado. Podemos dizer que uma das razões para isso é o fato do aluno não compreender ou relacionar Libras à cultura surda ou ainda não relacionar o ensino (o que aprende) com a comunidade surda em si. Ou seja, talvez ocorra a falta de conhecimento sobre como relacionar o conteúdo de currículo de Libras no contexto escolar, âmbito educacional a realidade e rotinas da pessoa surda.

Nessa perspectiva, nosso estudo considera a partir das reflexões sobre prática pedagógica sua concepção e princípios (ZABALA, 1998), bem como seu teórico fundamento para elaboração de um trabalho professor de Libras (BRASIL, 2002), que a educação inclusiva deve ser um espaço pedagógico e participação dos alunos surdos, professor de Libras e pais.

O ponto de partida, a educação de surdos do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua oficialização de Libras respeitada à cultura surda na comunidade surda no decreto Lei nº 10.4316 de 24 de abril de 2002 e recente no decreto lei nº 5.626/05 essa legislação na formação do tradutor e interprete de Libras – Língua Portuguesa se dever obrigação em sala de aula para atender aluno surdo no âmbito educacional no contexto escolar (Brasil, 2002). A questão da Língua Portuguesa e como segunda língua o reconhecimento na lei do decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, da linguística da pessoa surda focalização

a educação bilíngue da prática/teórica construção de viabilizar a segunda portuguesa da modalidade de língua de sinais. Oficialização a lei do decreto n 10.316, no sentido sua língua respeita da Língua Brasileira de Sinais – Libras pela pessoa surda na comunidade surda.

Na perspectiva de Skliar (2005, p. 22). As políticas educacionais dos direitos humanos enfatizam a qualidade de vida que reflexão dá uma identidade social e igualitária as diferenças sociais são necessárias de cada indivíduo de modificar no âmbito educacional o contexto escolar exclusão segregação de um grupo minoritário vinculação as ideologias majoritárias.

Conforme Skliar (2005, p.22),

É bastante comum definir a comunidade surda como uma minoria linguística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários, quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade; e participam, limitadamente, da vida da sociedade majoritária.

Essa minoria linguística, principalmente, luta pelo respeito da sua identidade social e igualdade na metodologia das políticas educacionais (com a premissa dos direitos humanos)

Para que haja uma educação efetiva e respeitosa para os surdos deve existir o entendimento do domínio da língua de sinais na ideologia majoritária bem como na elaboração de conceitos e na vivência esses cidadãos.

1. OS SUJEITOS ALUNOS OUVINTES ENTRE ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE LIBRAS: APRENDIZAGEM

Segundo Pimenta e Quadros (2006) O curso de Libras deverá propiciar o iniciar na cultura surda na comunidade escolar. Dessa forma, um processo de desenvolvimento ao possibilitar a capacidade de utilizar o uso de Libras e o entendimento básico para escrita em Língua portuguesa que atua como L2 para o surdo.

Observamos através do estágio a construção desse itinerário educativo do curso de Libras a partir de quatro níveis diferentes: Iniciante, Básico, Intermediário e Avançado em Libras desenvolvidas as ações teóricas através de Pimenta e Quadros (2006). Em 2017, trabalhamos com uma turma B observando a evolução e a aprendizagem de um aluno surdo aprendiz e usuário fluente da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, matriculado em 6º ano do Ensino Fundamental. Para a coleta de dado, utilizamos seis alunos surdos e alunos ouvintes. Analisamos e avaliamos os mesmos a partir da aplicação ou o que foi aprendido durante a atividade de Libras, examinamos assim as respostas às perguntas, os diálogos e o

envolvimento em um processo do ensino e aprendizagem. O resultado mostra que a língua de sinais está sendo desenvolvida de uma forma de fácil entendimento para o aluno surdo/ouvinte da cultura surda na comunidade escolar, e o conhecimento trabalhado como forma de respeitar essa cultura surda.

Perlim (2012) é o contato visual necessário para que o professor surdo falante a Língua de Sinais. Na discussão do sujeito aluno surdo no Ensino Fundamental da educação inclusiva do papel de professor se dever para aluno surdo em sala de aula utiliza o uso a língua de sinais o contexto Libras a comunidade escolar na sociedade sua língua e sua cultura.

A inclusão da disciplina de Libras no contexto do nível superior é uma conquista dos surdos em relação á formação de professores. Antes da legislação os professores em formação desconhecem a língua de sinais e a singularidade linguística e cultural do sujeito surdo. (PERLIN, 2012, p. 49).

Para aprender e ensinar a língua de sinais da disciplina de Libras âmbito educacional em Libras é necessário de elaborar para sujeito aluno surdo a aquisição de Libras que escolarização no Ensino Fundamental da pratica comunicativa nova língua de sinais comunicação com seus alunos ouvintes e aluno surdo em sala de aula na educação inclusiva neste ambiente de inclusão. (PERLIN, 2012).

Segundo SÁ (2015) A conclusão que aceitação de lutar essas “escolas bilíngues de surdos: Por que não” A reflexiva na questão do bilinguismo na concepção de língua portuguesa e como ensinar o português de construção a teórica e pratica não ajuda oferecer as escolas bilíngues para surdos através seus procedimentos o contexto escolar específico língua de sinais na Educação dos surdos.

A partir dessa conclusão houve a necessidade de ser lutar pratica de escolas bilíngues até então manifestadas na escolarização da pessoa surda bilinguismo utiliza usar a língua de sinais seus lingüísticos naturais para educação bilíngue dos surdos.

O bilinguismo defende que as pessoas surdas lutam as escolas bilíngues de surdos adquira a língua de sinais necessidade de Língua Brasileira de Sinais – Libras sua oficialização a língua da atualidade das escolas bilíngues da primeira de língua e segunda língua portuguesa, como ter sua língua na Libras debate surdos - ouvintes discute sobre escola inclusiva (SÁ, 2015, p.17).

Para os defensores dessa proposta de escolas bilíngues dos surdos pode divulgam como ouvinte não encerrando necessidade de acreditar as escolas comuns uma vida do ouvinte. Infelizmente, as pessoas surdas lutam manifestam e não continuam escolas bilíngues criadas só Brasil na educação dos surdos. (SÁ, 2015).

OBJETIVO GERAL

- Ensinar a Língua Brasileira de Sinais – para iniciantes I sendo estes alunos surdos e alunos ouvintes em sala de aula da educação inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar o estágio supervisionado do Professor de Libras obrigação a regência de Libras regente no início de *Libras – Iniciante I* no contexto de Libras contribuição de aprender para alunos ouvintes comunicação de falar a língua de sinais entre alunos surdos.
- Ensinar a competência de estratégia uso Libras os alunos ouvintes as práticas comunicativas relacionadas para alunos surdos.
- Aprender simulação as respostas e as respostas interativas em Libras.
- Avaliar a função das perguntas - respostas como estratégias de interação que são utilizadas uso Libras os diálogos para alunos surdos entre alunos ouvintes em sala de aula.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste ensino de Libras para alunos surdos e alunos ouvintes considerou as seguintes etapas para estagio supervisionado de formação de professores para o ensino fundamental (LIBRAS):

- Participante obrigação os estagiários de Letras LIBRAS/Língua Portuguesa a regência do ensino, 40 horas e etapa a presença da escola, caracterizada pela língua de sinais e interação de ensino em Libras própria pratica comunicativa a comunicação os alunos surdos – alunos ouvintes;
- Conhecimento dos sinais da Libras existe ensinada por principal de Iniciante I - Libras disponível no *DVD*, como o da LSB (www.lsbvideo.com.br, *DVD em Libras*);
- O planejamento do conteúdo de plano de aula o curso de Libras – Iniciante I para línguas de sinais, a fim de conhecer a organização desse tipo de sinalizado para aula de aula a pratica do ensino qualidade na melhoria estratégia de aprendizagem sua autonomia na comunidade escolar âmbito de língua de sinais;
- Interação e comunicação de sinais da pratica comunicativa para alunos surdos e alunos ouvintes relacionado o diálogo em Libras desenvolvido bom;

- Registro a imagem de figura dos sinais demonstrados.
- A atividade em Libras utilização do uso a língua de sinais relacionado a pratica comunicativa relacionamento o dialogo a pergunta a resposta para alunos surdos – alunos ouvintes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a elaboração da sequência didática em Libras, utilizamos Libras iniciante -1 na produção de material a experiência visual na LSB Vídeo no site www.lsbvideo.com.br, DVD em Libras. Observamos a relação entre a interação do professor com os alunos surdos mediadas pelo material e metodologias que favoreceram um processo de aprendizagem.

De acordo com Zabala (1998) A proposta didática em Libras deve trazer o reconhecimento de ensinar diferenças nas mais diversas metodologias de um âmbito educacional, na comunidade escolar para desenvolver a sequência do conteúdo para aluno surdo definindo de maneira adequada atividade em Libras de acordo com o processo de ensino/aprendizagem.

Uma forma de ensinar que também se limita aos conteúdos convencionais do ‘saber’, e também poderíamos pensar que os procedimentos, os valores e as atitudes que se desenvolvem são simplesmente uma estratégia para fazer com que aprendizagem seja mais interessante ou mais profunda. (ZABALA, 1998, P.62).

Além, da forma de ensinar no mundo deve-se estimular o saber e fazer na língua de sinais. Estimular o aprendizado de seus valores e atitudes, proporcionar o envolvimento de construção do discente na sequência didática relacionado na forma de aprendizagem significativa. O objetivo é o de reconhecer a atuação e sua autonomia no processo de aprendizado para contribuir os alunos ouvintes -alunos surdos.

Após a elaboração deste plano de aula, os participantes de estagiários de Letras Libras/Língua Portuguesa organizam apenas em cada plano de aula em Libras um processo de seus conteúdos de trabalho, mas se fazem em saber em cada o plano de planejamento um didático a marca dos alunos surdos/ouvintes através a interação de relacionado necessário com relação a estratégia visual e estratégia linguística da língua de sinais para o processo de ensino – aprendizagem com os alunos surdos/ouvintes.

CONCLUSÃO

A Observação é a base para um bom trabalho, o estágio pode identificar realmente alguns pontos do espaço escolar no atendimento e na qualidade que deve ser obtida em uma instituição de ensino. No entanto essa atividade de estágio no curso de graduação de Letras Libras/Língua Portuguesa deve ser avaliada observando se há qualidade na aplicação da metodologia da escola inclusiva que atua com a modalidade de ensino fundamental na turma B e 6º ano. Observa-se que a avaliação de aprendizagem da professora de LIBRAS durante o estágio supervisionado III, deve se guiar pelo caminho da união entre o aluno e o professor afim de que ambos cresçam nesse percurso. De acordo com Barreiro (2012), todo conteúdo deve trazer procedimentos de ensino cuja explicação avalie o contemplar das expectativas e o estímulo ao processo de regência um bom trabalho, a observação em sala de aula e a constante atualização/atuação do regente que utiliza a língua brasileira de sinais –

Para realização do estágio supervisionado em Letras Libras/Língua Portuguesa tive acesso aos planos de aula, atividades e conteúdo. Esses registros forma fundamentais na formação do estágio – O estágio serviu também para avaliar o professor de Libras sua identidade surda e a sua prática diante de um aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, Iraíde. Marques de Freitas e GEBRAN, Raimundo Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**, Brasileira, 01 maio. 2017.

FELIPE, Tanya; Monteiro, Myrna S. **LIBRAS em contexto**. Curso Básico. Livro/DVD do Professor. MEC/FENEIS: Rio de Janeiro, 2006.

PERLIN, Gladis e STUMPF, Mariane (orgs). **Um olhar sobre nós surdos**: Leituras contemporâneas. 1. Ed. Curitiba-PR: CRV, 2012.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

SÁ, Nelson Pereira de **Escolas Bilíngues de surdos: por que não?** Nelson Pereira de Sá; Nídia Limeira de Sá. Manuais: EDUA, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar/ AntoniZabala; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.**

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS PARA O ENSINO SUPERIOR: OUVINTES X SURDOS

Jakeline Daniela S. da S. Nascimento

Orientadora: Rosilene Felix Mamedes (Doutoranda- PPGL/UFPB)

RESUMO

A escolha do tema da Formação de Docente em LIBRAS foi a partir de várias inquietações pessoais e busca compreender as dificuldades enfrentadas por alunos do curso superior em LIBRAS no Estado da Paraíba. No Brasil, há uma lei (Lei 10.436/2002) que garante a Comunidade Surda o acesso a escolarização, reconheceu a Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos e, também, a inserção da disciplina de Libras como obrigatória em determinados cursos superiores. A formação de professores ocorre tendo como base saberes que podem ser originários de diferentes fontes, desde as bases curriculares, profissionais até as experiências locais. Como objetos de pesquisa enfocarão na formação dos professores surdos atuante no ensino superior, no intuito de avaliar o seu processo de formação e a sua atuação no ensino de Libras com formação superior. Em seguida, aplicaremos os questionários com docentes ouvintes e surdos formados como professores de LIBRAS, somando um total de quinze sujeitos. Após a aplicação, faremos as análises dos mesmos. Por fim, teremos como alicerce a pesquisa exploratória e descritiva, objetivando investigar o processo de formação dos docentes (surdos), para o ensino superior.

Palavras-chave: Professor Surdo. Ensino Superior. Desafios na Formação de Docente. LIBRAS.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, no Brasil, observa-se que há um crescente número de pessoas surdas que estão adentrando nos espaços educacionais e sociais, sejam elas, escolas, universidades, igrejas, associações, empresas, teatros, congressos, etc. A partir da década de 90 com as leis de diretrizes e bases educacionais, e, posteriormente os PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). Assim, no Artigo 206 da LDB fica garantido que,

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Diante destas diretrizes educacionais e com as lutas pelo seu espaço e seus direitos que a comunidade surda almejou algumas das suas conquistas. A formação de professores ocorre

tendo como base saberes que podem ser originários de diferentes fontes, desde as bases curriculares, profissionais até as experiências locais. As recentes transformações políticas-educacionais resultam, quase em sua totalidade, de um novo olhar para a diversidade, cujo foco está no respeito à identidade e à diferença. Nesse contexto busca-se promover a cidadania das minorias culturais, raciais e das pessoas com deficiências por meio de leis que garantam sua participação social (NASCIMENTO et.all, 2016).

Diante dos desafios educacionais no mundo atual, em específico da modalidade à distância, torna-se fundamental a investigação das estratégias pedagógicas que os docentes têm utilizado com a finalidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 1992).

Neste sentido, é válido que a formação docente no ensino superior seja objeto demaiores análises e reflexões, para que assim possamos compreender como a prática docente deste professor vem sendo desenvolvida no contexto universitário. Assim, é importante fazermos nossas análises de como essa formação docente vem acontecendo no ensino superior, principalmente quando o foco é a atuação de professores surdos que atuam no ensino de LIBRAS (CASTRO, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 4024/61 representou um avanço no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial no Sistema Nacional de Educação, necessidade reafirmada pela Lei 5692/71 sendo modificada, pela Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que os direitos foram estendidos as pessoas com “necessidades especiais”, passando estes a serem considerados como sujeitos de direitos, inclusive à educação. A Constituição determinou ser dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino (TAVARES & CARVALHO, 2010).

O Ápice desta extensão foi dado com a LDB n° 9394/96, onde trouxe feito inédito, destacando um artigo específico sobre educação especial que reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância, e, com suas alterações, (art. 26 B), garantindo às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na condição de língua nativa das pessoas surdas. Além disso, prevê, em seu artigo 59, § 2º, o Atendimento Educacional Especializado, o qual deverá ser “feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função

das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Esta discrepância se dá em virtude dos professores, em sua maioria, não tem o conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. Precisando de uma melhoria continuada na formação destes mestres de salas com curso de Libras básico e avançado, pois o estudo da língua em seus aspectos gramaticais ainda é restrito em nosso país, justamente porque temos poucos professores graduados nessa área sejam surdos ou ouvintes (TAVARES & CARVALHO, 2010).

O governo federal, aposta nas Instituições de Ensino Superior para programar a proposta de educação inclusiva, tendo em vista que “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (BRASIL, 1998, p.17; ALMEIDA, 2012)

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e suas implementações, há uma imensidão a ser alcançada, em especial as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos. (TAVARES & CARVALHO, 2010).

Pretende-se discutir, estimulados a partir da nossa inquietação e desejo que aprofundar os conhecimentos acerca da formação dos professores surdos atuantes no ensino superior. Como objeto de pesquisa enfocaremos nos professores surdos atuante no ensino superior, para analisar o seu processo de formação e a sua atuação no ensino de LIBRAS no ensino superior.

Entre os professores atuantes atualmente no Brasil encontram-se docentes surdos, integrantes de uma parte da sociedade que têm participação em fatos históricos, como, por exemplo, sua educação se dar por meio do oralismo, que “deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (SKLIAR, 1998, p.17), e muitos deles marcados por relatos de sofrimento, lutas e perdas devido a surdez e pelo não respeito e conhecimento das suas especificidades linguísticas e educacionais, mas também por momentos de resistência, vitória e avanço no que diz respeito ao reconhecimento da sua língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras2, como meio de comunicação e ensino.

O Decreto 5626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002, (fruto da luta da Comunidade Surda brasileira), garantindo a Comunidade Surda o acesso a escolarização, reconheceu a Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos e garantiu a inserção da disciplina Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura de nível superior e nos de fonoaudiologia, mas essa realidade é bem distante das letras dos documentos que foram

regidos a luz da lei. Este trabalho tem por **Objetivo geral**: avaliar de forma efetiva os desafios encontrados na formação superior em docentes a partir da aplicação de questionário para os alunos ouvintes e surdos do curso de Letras-LIBRAS, sendo aplicado nas aulas de graduação e pós-graduação, em universidades pública, tendo os professores ouvintes em sua maioria utilizado dos interpretes como recurso para uma inclusão na formação superior. Já os seus **Objetivos específicos**: Aplicar questionário; analisar os conflitos educacionais quanto à formação do docente surdo e /ou ouvinte para o ensino superior em LIBRAS; comparar os desafios enfrentados por surdos e ouvintes.

No entanto a modalidade EaD de ensino não é um modismo tecnológico, mas a evolução de um longo processo educacional (PEDROSO, 2006, p. 45). Neste âmbito o preparo didático, educacional e não somente técnico do professor torna-se fundamental.

2 METODOLOGIA

O universo das dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas para a formação superior no ensino de Libras seja para surdos e ouvintes, tem um campo investigativo, ainda em processo de estudo, por se tratar de um tema pouco explorado, nas plenárias, em mesas redondas, palestras, congresso e etc.

A LIBRAS é uma língua de modalidade espaço-visual ou gestual-visual, pois segundo Quadros (1997) utiliza o canal visual e o espaço e não o canal oral-auditivo como nas línguas orais. Ferreira-Brito (1993) também em seus estudos apresenta a diferença entre as modalidades oral-auditiva e espaço-visual ratificando que as línguas de sinais se articulam espacialmente e são percebidas visualmente.

Esta pesquisa terá fins quantitativos, uma vez que é um estudo realizado com um grupo de alunos surdos e ouvintes com a formação superior em LIBRAS em andamento ou concluída por uma instituição de ensino superior pública. A entrevista ocorrerá por meio de um questionário, onde os participantes serão comunicados através de um termo de consentimento de ciência dos objetivos e divulgação dos dados em eventos e congressos de natureza científica.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

O papel do professor tem sido bastante enfatizado no que envolve a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Alguns autores se referem a esse profissional como “peça estratégica” (ALMEIDA 2012 apud BEYER, 2006, p.81) na chamada educação inclusiva. Outros estudiosos enfatizam que entre as atribuições dos professores está a de criar situações para que os alunos com deficiência possam contribuir nesse novo contexto educacional em sala de aula, de maneira que suas limitações não se evidenciem. (ALMEIDA 2012 apud STAINBACK, 1999).

Desse modo, temos um contexto ainda desfavorável para a inclusão dos alunos com NEE, pois os professores não se sentem preparados para atender as especificidades de cada aluno (VITALIANO, 2010; MACHADO, 2008) ou até mesmo resistentes em função do modo como se deram essas mudanças, que normalmente acontecem primeiro no âmbito legal, quase sempre vistas como uma forma de coação, ou intimação, para que a escola/universidade e os professores acatem. Glat (2016, p. 1), em consonância com outros autores, adverte que:

[...] não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela.

É evidente que a principal dificuldade quando se trata de educação inclusiva é a formação do professor, e repetidas vezes é mencionada a falta de preparo desse profissional, no entanto, Skliar (2006, p.31) traz algumas considerações, que nos chamam a atenção, em relação ao “estar preparado”:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais” nas aulas. Não é verdade. Parece-me ainda que não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

Desse modo, acredito que a formação docente contribui para a atualização científica, didática, humana, à medida que se torna capaz de gerar conhecimentos, estudos de reflexão e experimentação por meio da prática docente (PIMENTA, 2002;).

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tentativa significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de

professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa(PIMENTA, 2002, p 22).

[...] uma reflexão sobre a situação atual da formação de professores aponta para necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional.

O desenvolvimento dessa competência exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional (FREITAS, 2006, p.169).

A Libras como parte da grade curricular do curso de formação de professores é de extrema importância, pois um professor polivalente deve estar preparado para trabalhar com alunos de todos os tipos de necessidades educacionais especiais (NEEs) dentre elas a criança surda, e fazer a mudança na vida de seu aluno, tornando-o um ser com potenciais para comunicar-se com as pessoas que fazem parte de seu contexto social e cultural.

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2010, p. 111).

A oferta da formação superior em Libras a distância tem sido um grande desafio para as instituições, professores, primeiro, por ser um ensino diferente do presencial e segundo, por necessitar que os docentes se sintam motivados com a formação para serem professores de Libras. Sendo preciso que os professores surdos façam uma adaptação à realidade dos alunos ouvintes e vice-versa, transmitindo a experiência surda em viver num mundo silencioso. Precisávamos incentivar este desafio para descobrir as possibilidades de ensino de Libras para alunos ouvintes e surdos em de diversos cursos de formação, procurando desenvolver a competência comunicativa, de apropriação de informações sobre o mundo surdo; e de dicas de como trabalhar e “mostrar” a capacidades e habilidades que os surdos têm no compreender e desenvolver outras formações. E não apenas desenvolver a competência da gramática-tradução como um ensino tradicional.

3.1 Dificuldades que os alunos surdos enfrentam na formação em libras no ensino superior.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) desenvolveu um trabalho inédito criando o primeiro curso superior de Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade EAD (formato semipresencial) voltado para o ingresso de surdos à universidade pública. Esse curso, com duração de quatro anos, começou a ser oferecido no 1º semestre de 2007 e pode ser cursado tanto por alunos e instrutor surdo de LIBRAS certificado quanto por pessoas fluentes em LIBRAS, independentemente de ser surdo ou não (UnB, 2007). Daí em diante outras universidades aderiram ao sistema semipresencial e outras completamente virtual esta modalidade foi ofertada pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, torna-se um marco importante nos movimentos de luta da comunidade surda a formação de surdo no ensino superior.

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Incluindo desde os problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Os jovens surdos que ingressam no ensino superior precisam da integração e isto requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (Ferreira, Almeida, Soares, 2001).

No entanto os alunos surdos reclamam que quando cursaram/ cursam o ensino superior na modalidade a distância sentiram dificuldades para compreender as atividades na plataforma, dificuldades de interação com os professores, tutores e alunos ouvintes, assim com o imenso sofrimento na interpretação e compreensão do português. Alguns relatam a necessidade de contratar interpretes de forma partícipes para conseguir avançar no curso, mas fica o questionamento e os que não tiveram recursos financeiros, como está seu desenvolvimento? Será que abandonaram a caminhada?

O desafio de educar é grande e educar-se a distância é maior ainda já que os alunos ficam mais distantes dos professores e esses desempenham mais a função de tutor que de professor. Uma das barreiras e desvantagem para o surdo ingressar nos cursos de EAD refere-se à dificuldade de compreensão de conteúdos em língua portuguesa e por isso, as IES necessitam se adaptar com objetivo de minimizar esse problema aumentando a oferta de

material em LIBRAS. Ainda relatam que uma das vantagens de cursarem o ensino superior na modalidade ocasiona por ser um curso com maior flexibilidade no quesito tempo, deslocamento, além disso, nas IES particulares, os cursos de EAD são mais baratos, promovendo uma maior capacitação e qualificação educacional.

A intermediação dos tutores foi considerada de regular a boa. Ou seja, a habilidade, a agilidade e o empenho foram considerados bons. Com relação à disponibilidade e participação do tutor junto as atividades com os alunos foi considerado regular a boa.

O conhecimento adquirido no curso foi medianamente praticado junto às escolas, o que justifica, pois, este levantamento literário no final do curso.

3.2 Dificuldades que os alunos ouvinte encontraram na formação em libras no ensino superior.

A formação de graduados para atuarem nos cursos de formação de professores e demais profissionais relacionados com pessoas surdas e a língua de sinais, amplia a inclusão e abre espaço para o ensino da língua de sinais em diferentes lugares, entre estes, as universidades brasileiras. No entanto alguns alunos relatam que sentiram dificuldade como a LIBRAS, pois a maioria não tinha conhecimento da língua e como não havia em algumas instituições pré-requisito para o ingresso no curso, então foi de fato o maior desafio.

Apesar de professores bilíngues, de professores surdos de língua de sinais e de intérpretes de língua de sinais vem a reflexão sobre que tipo de educação formal estes profissionais receberam para atuar como profissionais na educação de surdos. Pois formamos e distribuímos vários docentes para atuar profissionalmente por este Brasil afora, em diferentes estados do nosso país.

Os professores mesmo estando à distância conseguiram um bom desempenho junto aos alunos, oferecendo disponibilidade de retorno às dúvidas de forma razoável; apresentando conteúdo riquíssimo e capaz de acrescentar conhecimentos aos alunos sendo considerado material bom para os alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destaca-se alguns aspectos referentes ao ensino no uso da LIBRAS do curso de formação de professores, em especial na formação do professor de Libras no ensino superior, quais são as expectativas dos alunos surdos ao se depararem com professores formados com

uma fundamentação maior e um conhecimento mais profundo sobre a sua língua favorecendo uma maior comunicação e dessa forma escolhemos o ensino superior por introduz profissionais com formação no ensino de Libras, incentivando e motivando os surdos a buscarem capacitação com nível superior e professores surda, e como é fascinante trabalhar este tema com uso da sinalização em Libras utilizando atividades dinâmicas e de fácil compreensão para adquirir a possibilidade de comunicar-se ao final das aulas, relatando as colaborações que a utilização das histórias infantis propiciaram.

O aluno da instituição particular descreveu que a modalidade de EAD é mais barata por não ter encontros diários, torna-se o curso em EAD convidativo devido à redução de custos em relação aos sistemas presenciais de ensino.

As principais dificuldades encontradas na EAD referem-se ao fato do aluno ter que estudar sozinho usando o computador e porque há poucos encontros presenciais como seminários, videoconferência e etc.

Tive dificuldades no início para acostumar com o método, mas com o avanço do curso vai melhorando a adaptação.

A maior dificuldade é a língua portuguesa, pois não tem língua de sinais pronta.

A intermediação dos tutores foi considerada de regular a boa.

CONCLUSÃO

O artigo procurou abordar aspectos referentes à educação dos surdos no ensino superior, tomando como ponto de partida o contexto histórico para entender a situação atual dessas pessoas, pois a caminhada tem sido longa e árdua, tendo-os sofrido com o preconceito, ridicularizados e por muitos anos impedidos de exercer seu papel de cidadão.

A falta de profissionais desta língua causou esta discrepância provocando ainda mais a exclusão por diversos aspectos, tais como: o fato de que as instituições de ensino não estão devidamente adaptadas para receber os discentes em condição especial e em especial a falta de profissionais graduados nesta língua com qualificações para de fato haver a transmissão do conteúdo com as devidas assimilações.

A comunicação truncada impedindo que laços se estreitem é indispensável à vida em sociedade, para enfrentar o mercado de trabalho, estabelecendo uma atuação eficaz do professor em Libras, diminuir o alto índice de deficientes auditivos fora das salas de aulas.

“É assustador o descaso e a falta de compromisso das instituições referente ao assunto

em discussão, uma vez que estas apresentam ementa com propostas de preparar o docente“.

Como forma de reflexão sobre o que há de mais relevante para o ensino de Libras à distância, alguns aspectos merecem atenção e melhora para os cursos desta modalidade, tais como Elaboração de vídeos, postagens de atividades, web conferências, seminários, etc.,

Portanto, a Lei 10.436, de 2002, reconhece a língua brasileira de sinais como a língua oficial da comunidade surda. O artigo 4º dessa lei declara a obrigatoriedade das escolas de formação docente e determina a inserção em suas matrizes da disciplina Libras, com o objetivo de facilitar o processo ensino - aprendizagem e a comunicação entre alunos e professores.

Consideramos a formação de profissionais um tema relevante para ser pesquisado. É de suma importância a continuidade de pesquisas em relação ao ensino de Libras nos cursos de formação de licenciatura na modalidade de ensino a distância e também de ensino presencial devido ao decreto nº 5626/2005 que obriga a inserção da disciplina de Libras na grade curricular de todos os cursos para uma melhor formação profissional de professores em rumo à verdadeira inclusão escolar.

Os alunos surdos que frequentavam o ensino superior na modalidade EAD participantes desse estudo demonstraram estarem satisfeitos com a opção à distância e recomendam essa forma de ensino para outros surdos que desejarem obter um curso superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane, Junia, Facundo, de; **LIBRAS na Formação de Professores: Percepções dos alunos e da professora.** Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 14 edição, São Paulo: Hucitec, 2010. BRASIL. Decreto Nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).

BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio R. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTRO, Fernanda Grazielle A. Soares de.: A Formação Docente e a Constituição do Professor Surdo que Atua com a Libras no Ensino SUPERIOR. **I CONALIBRAS -UFU,** Uberlândia, 2015.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. **Adaptação acadêmica em estudantedo 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso.** Psico USF, Itatiba, v.6, n.1,p.1-10, jan. 2001

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de

todo o processo. In. DENARI, F.; RODRIGUES, D. (orgs) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.161- 181.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Disponível em:http://itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf acesso em: 15 de agosto de 2016.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do Regresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.174 p.

NASCIMENTO, Jakeline D. S. S.; SALES, Kátia N.C. de M.; MAMEDES, Rosilene F.; BEZERRA, Darkson S. M.: **Formação do Professor de Libras para o Ensino Superior**. III CONEDU, 2016

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PEDROSO, Gelta M. J. **Fatores críticos de sucesso na implementação de programas EAD via Internet nas universidades comunitárias**. 2006. 147 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SKLIAR, Carlos. et al. **Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAVARES, Ilda, M.S.; CARVALHO, Tereza, S.S.de.; **Inclusão Escolar e a Formação de Professores para o Ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto**, V IPEAL, 2010.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre a integração de alunos especiais e a formação de professores**. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2002.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; **A Formação continuada dos Profissionais da Educação e o Desafio de Pensar Multiculturalmente uma Escola Pública de Qualidade**. Tese doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

A ACEITAÇÃO PRÓPRIA DA CRIANÇA SURDA ATRAVÉS DA LITERATURA EM LIBRAS: UMA ANÁLISE EM FREUD

Bianca Barros Viana
Universidade Federal da Paraíba
E-mail: biancabviana23@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto do Estágio Institucional do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, da Faculdade Maurício de Nassau. Durante o processo de Estágio, observamos uma criança com transtorno de comportamento e diagnosticada com o CID 10 F 98 - Outros transtornos comportamentais e emocionais com início habitualmente durante a infância ou a adolescência. Esta pesquisa objetivou avaliar a criança em seu contexto educacional, seu desempenho e os possíveis desafios causados pelo transtorno supracitado no processo da aprendizagem. Dessa maneira, compreendendo mais sobre esse transtorno e através dele desenvolver atividades que pudessem trazer um maior benefício para o desenvolvimento pedagógico, cognitivo e social. Como metodologia, utilizamos base teórica composta por artigos, literaturas que serviram de aporte e embasamento para a elaboração de atividades focadas no desenvolvimento da criança. Na coleta de dados, usamos questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos pais, professor e equipe pedagógica. Entretanto, verificou-se que o professor que se depara com tal demanda de alunos com deficiências e com suas especificidades decorrentes das mesmas, tem muitas vezes o papel imposto de educá-las, em uma atmosfera onde já esteja estabelecida uma metodologia de ensino peculiar, empregada para um padrão de aluno. Uma das áreas que vem abrindo espaço dentro do âmbito de conhecimento é a neuropsicopedagogia. (HENNEMAN, 2012, p.3) Com isso vemos a necessidade de estarmos preparados para tantas questões que envolvem a educação com ênfase nos processos de aprendizagem junto com a neurociência. É através dos estudos neuropsicopedagógicos que também podemos compreender e trazer para o aluno com deficiência um benefício na sua qualidade de desenvolvimento cognitivo, superando suas limitações e melhorando significativamente a forma como elas podem ser estimuladas e desenvolvidas. Dessa maneira, foi possível compreender mais sobre o transtorno de comportamento, suas estereotípias e como trabalhá-lo utilizando exercícios de estímulo e aprendizagem, obtendo evoluções significativas e aporte pedagógico qualificado.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, Transtorno de Comportamento, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Os indivíduos surdos não possuem um prestígio social equipado as pessoas que podem ouvir, contendo como causa principal os fatores históricos. Em que, aqueles que não ouviam sempre foram colocados à margem da sociedade.

Historicamente, podemos observar que na Grécia antiga a língua era um artifício muito valorizado pela população, já que, para os mesmos, a linguagem era uma expressão do pensamento. E, como os surdos eram discriminados por não poderem ouvir, os mesmos não

eram ensinados e não poderiam aprender, colocando-os como cidadãos que não poderiam adquirir o conhecimento. Logo, as pessoas que não podiam ouvir na sociedade grega também não poderiam falar, pois os mesmos não tinham acesso ao conhecimento como os indivíduos que poderiam ouvir.

Dessa forma, os surdos não poderiam chegar ao conhecimento – como mostra Platão, no processo do conhecimento, no III diálogo de A república¹, nas alegorias da linha e da caverna. Em que, os surdos não iriam sair de dentro da caverna e obter a luz do conhecimento, já que isso só poderia ocorrer após o educador transmitir o conhecimento para o educando. Isto é, isso só ocorreria no momento em que houvesse a passagem do mundo das ideias para o mundo inteligível – local onde se encontra o conhecimento e a verdade, logo o surdo não poderia passar a obter o conhecimento, então o mesmo vivia sempre no mundo visível, sem o saber verdadeiro de todas as coisas.

Com isso, podemos notar uma série de discriminações realizadas e que perduram até os dias atuais por causa dessa visão do discurso dos gregos, não apenas com os surdos como foi mencionado anteriormente. Outro exemplo de discriminação trazido com essa perspectiva da fala é o preconceito linguístico advindo dessa civilização, no qual apenas aristocratas, homens maiores de 21 anos e que fossem cidadãos livres sabiam dominar a gramática, logo sabiam expressar o pensamento de forma clara, coerente e com conhecimentos. Podemos observar que essa discriminação sobre o domínio da gramática, que perdura até os dias atuais, advém dos Gregos. Já que, atualmente quem possui uma classe social mais elevada sabe dominar e sabe falar de acordo com a gramática, diferentemente de quem está incluído em uma classe social menor que não irá saber falar corretamente. Ou seja, a visão grega de que a linguagem é uma expressão do pensamento, trouxe uma série de discriminações que perduram até os dias atuais. Com essa perspectiva, veio também a visão do surdo que necessariamente não pode falar, isto é, conhecidos como os surdos-mudos. Porém, sabe-se que essa afirmação é falsa, o que acontecia, na verdade, era a falta do conhecimento dos surdos, que não chegava a esses indivíduos, e que, como na Grécia a fala era exaltada, os surdos passaram a serem discriminados pela audição e incitados a não falarem, causando mais uma segregação entre esse grupo, perdurando esses ideais até os dias atuais.

Outros fatores históricos, que interferem na aceitação do indivíduo surdo e da aceitação do surdo na sociedade, são com o povo da Roma – em que, foi nessa civilização que os surdos tiveram seus direitos civis retirados, deixando, assim, de serem cidadãos. No qual, muitos surdos por não possuírem importância na sociedade foram mortos, já que os mesmos não iriam ter relevância para sua família e para a sociedade. Em seguida entra a Idade Média

– na qual, foi nesse período da história que a igreja católica possuía o cargo chefe do poder da população da época e seus mandamentos e dogmas eram seguidos por toda a comunidade da época. Com isso, na Idade Média passa-se a ter condolência dos mesmos, já que a retirada da vida de uma outra pessoa – segundo os dogmas cristãos, não é permitida. Condolência essa que transformou os indivíduos que não podem ouvir ou que não possuem uma audição completa, em deficientes que necessitam ser olhados pela sociedade com pena por terem nascidos com a falta da audição. E, foi nesse período que nasce tanto a visão do sujeito surdo com compaixão, tanto o sentimento de que os mesmos são incapazes ou que os mesmos não podem exercer a mesma função que uma pessoa que pode ouvir. Ou seja, essa visão se foi repassada e atualmente é comum ver essas convicções postas frequentemente na nossa sociedade, apesar de se ter passado cinco séculos (contando com o fim da Idade Média).

Por fim, houve na década de 1880 um congresso denominado de Congresso Internacional de Educadores de Surdos que “[...] o uso de língua de sinais foi definitivamente banido a favor da metodologia oralista nas escolas de surdos.” (STROBEL, 2008, p. 25). Ou seja, até mesmo nas escolas que eram voltadas para os surdos, foi retirado a língua que eles se utilizavam para se comunicar para priorizar a linguagem oral. Em que, mais uma vez a cultura dos indivíduos que não podem ouvir ou não podem ouvir completamente, foi retirada.

Ou seja, se é visto que essa discriminação para com o surdo é causada por fatores históricos, no qual perduram até os dias atuais e que necessitam de uma grande luta para que os mesmos sejam quebrados. E, para que isso ocorra necessita-se do incentivo e a amostra pela família das crianças que não podem ouvir ou que não escutam totalmente, de que as mesmas são comuns e que possuem tanta capacidade quanto qualquer outro indivíduo que possa ouvir completamente.

1. OBJETIVOS

Os objetivos dessa pesquisa é conseguir observar como a literatura em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pode contribuir para a aceitação própria da criança surda, que está posta em uma sociedade que desde os primórdios mostra que o indivíduo surdo é um deficiente, que necessita ser observado com condolência e que não servem para a sociedade.

Dessa forma, para chegar ao objetivo da pesquisa, o critério realizado consistiu em: primeiramente ser abordado os fatores históricos que causam a não aceitação do sujeito surdo pela sociedade; em seguida foi discutido como esses indivíduos podem aceitar a sua cultura e como a sociedade, em especial a família, pode interferir nessa aceitação e no empoderamento

dos mesmos, desde a infância; posteriormente foi falado sobre a psicanálise e o mecanismo de defesa do ego, dando enfoque ao mecanismo denominado de Introjecção; por fim, discutiu-se o objetivo do trabalho, mostrando, assim, como a criança surda pode aceitar-se como tal, sendo trabalhado esse mecanismo de defesa, a Introjecção, através da literatura infantil em LIBRAS.

2. METODOLOGIA

Após a observação dessa problemática se deu início a essa pesquisa básica. Em que, a mesma foi executada com base na psicanálise, realizada por Sigmund Freud – em especial no mecanismo de defesa do Ego, a Introjecção. Sendo observado como a literatura infantil em LIBRAS, como no romance “Tibi e Joca: uma história de dois mundos”, na fábula “O patinho surdo” e no conto de fadas “A Rapunzel surda”, pode contribuir para a aceitação própria da criança surda. Na discussão sobre o tema foi-se utilizado os teóricos como: Daniel Lagache (1956), psiquiatra e psicanalista, Luiz Roza (1997), Rosemary Shakespeare (1977), Elliot Aronson et al. (2002) – psicólogo, Michael Gazzaniga, J. C. Arfouilloux (1970) et al. (2005), entre outros.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os indivíduos surdos possuem uma cultura a qual é dominada de cultura surda. Porém, por causa da política ouvintista² que permeia esses indivíduos, os mesmos não se aceitam dentro dessa cultura. Com isso, “Quando o sujeito surdo não se aceita na cultura surda, ele se percebe como parte da cultura hegemônica. [...] e com isso pode acontecer conflitos ou dificuldades de aceitação de sua identidade surda” (STROBEL, 2008, p. 80). Ou seja, o sujeito surdo, por estar em volta de uma cultura que é dominante, sente que faz parte dessa e com isso geram consequências para que esses indivíduos que se identificam em outra cultura aceitem sua própria identidade. Isto é, como não há a identificação direta e constante dos indivíduos surdos para com sua cultura, os mesmos não se sentem representados pela mesma, cultura essa que além de ser vista pela sociedade como uma deficiência é vista também como uma vergonha aceitar-se como tal – ocasionando a não aceitação dessa cultura pelas pessoas que não podem ouvir ou que não escutam totalmente. E, isso ocorre, como afirma Owen Wrigley³, (1996, p. 35) por causa do universalismo que o humano acredita existir. Em que, a

³WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

sociedade entende que todos compartilham de uma essência comum. Ou seja, nesse caso, todos deveriam possuir uma cultura semelhante, que é a cultura de quem pode ouvir.

4.1 O QUE É A PSICANÁLISE?

A psicanálise terá início na última década do século XIX com o psicólogo Sigmund Freud, no qual houveram diversos fatores que colaboraram para que o surgimento da mesma ocorresse. Resumindo, a medicina psicológica, entre as décadas de 1880 e 1890, foi caracterizada pelos seguintes estudos: o interesse pelos psicólogos pela neurose, em particular pela histeria – caso que começou a ser estudado com a paciente Anna O. com o doutor Joseph Breuer, logo após Freud adentra também no tratamento da mesma; em seguida os psicólogos começaram a utilizar a hipnose como meio de investigação; e por fim, houve a “Descoberta da ação patogênica das recordações inconscientes de acontecimentos traumáticos” (LAGACHE, 1956, P. 9), isto é passou-se do estudo hipnótico para o estudo dos acontecimentos que causavam traumas e que se encontravam no inconsciente humano, denominando, assim, de psicanálise.

4.2 Níveis de consciência da personalidade

A psicanálise, como mencionado anteriormente, estuda o inconsciente humano, especificamente a personalidade e é também uma das únicas áreas da psicologia que foca o seu objeto de estudo na mesma. No qual, Freud delimitou o sistema psíquico humano e que o mesmo “estava dividido em três zonas diferentes de percepção do consciente” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, P.472) – posto no modelo topográfico da mente – em que, eram divididos em: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. No nível da consciência os indivíduos estão conscientes dos seus pensamentos; na pré-consciência é um processo psíquico oculto, mas o mesmo está sempre disponível já que a pré-consciência pode reproduzir facilmente à consciência, pois é nele que estão disponíveis as lembranças, as palavras e o conhecimento, por exemplo; já o inconsciente também será tratado por Freud como um processo oculto, contudo diferentemente do nível da pré-consciência, o inconsciente não é acessível, pois é no inconsciente que a mente não é capaz de recuperar com facilidade os materiais que nela se encontram. Pois, é na mente inconsciente humana que se encontram os desejos e é nela também que se encontram os motivos que se relacionam com os conflitos que o ser humano sente, como por exemplo a ansiedade ou o sofrimento, causando assim a

não acessibilidade a mesma para que não haja a angústia. Devendo salientar que Freud esclarecia que em alguns casos poderia haver a passagem do material inconsciente para a consciência, revelando, dessa forma, o motivo que estava oculto na inconsciência humana. Outro ponto que Freud afirmava é que a maioria do comportamento humano era conduzido pelo inconsciente. Isto é, as nossas condutas são conduzidas em grande parte pelo inconsciente, já que o inconsciente humano é muito maior em relação à consciência. Podemos observar essa afirmação na figura 1 abaixo:



Figura 1: O modelo topográfico da mente: relação entre as três zonas de percepção do consciente, mostrando que o comportamento humano é influenciado na maioria das vezes pelo

inconsciente humano.

4.3 A formação da personalidade

A segunda teoria sobre o aparelho psíquico, posta por Sigmund Freud, é formulada no ano de 1923. No qual, “Consiste na distinção de três sistemas ou instâncias da personalidade” (LAGACHE, 1956, p.38), e esses três dispositivos são: o Id, o Ego e o Superego. No qual, o Freud quis mostrar que há três estruturas que podem variar nos diferentes níveis de consciência, expondo, dessa maneira, como a mente humana é organizada.

O termo Id surgiu com Friedrich Nietzsche e George Groddeck, que ao utilizarem essa expressão quiseram demonstrar o que existe no inconsciente que domina o ser humano. Em que, o Id é o nível mais básico – dentre as três estruturas, e a mesma está completamente concentrada no inconsciente humano. Logo, o Id se irá “[...] operar de acordo com o princípio de prazer, agindo sobre os impulsos e desejos.” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 473). Isto é, o Id funciona através do princípio de prazer, conhecido também como princípios de prazer-desprazer, em que o mesmo é uma consequência do princípio de constância – princípio que cogita ao mesmo tempo sobre os processos de descarga que conduzem a satisfação e os processos de defesa em combate as ameaças e as tensões excessivas – e é no

princípio de prazer-desprazer que irá gerenciar os processos inconscientes. As forças que impulsionam o Id são o sexo e a agressão. Devendo salientar o que Lagache irá falar sobre esse princípio, logo sobre o dispositivo Id:

[...] tal estado de coisas é quase realizado por toda criança, na idade em que beneficia dos cuidados maternos: ela ilude o desprazer, devido ao aumento de estímulo e ao intervalo de satisfação pela descarga motora [...] e alucina a satisfação desejada. (1956, P. 22)

Isto é, o id das crianças, por meio dos princípios de constância e de prazer, pode disfarçar as situações que não são prazerosas para que consiga chegar à satisfação que deseja. Desse modo, podemos observar que essa situação não está distante das crianças que não podem ouvir, pois ao se observar que não são aceitas socialmente, as mesmas criam um bloqueio inconscientemente das situações indesejáveis.

Já o Superego, agirá como um freio para o Id. O Superego é desenvolvido na fase fálica e é nele onde se encontram a moral e a consciência humana. Em que, como cita Gazzaniga e Heatherton (2005), é nele que há uma internacionalização dos padrões da condução social e parental. Ou seja, o Superego funciona como o dispositivo que irá controlar o Id – os impulsos e desejos, tornando-os racionais.

Por fim, há o último dispositivo denominado de Ego. O Ego é o mediatório entre o Id e o Superego, cuja função é a de realizar os impulsos e desejos do Id, porém se é utilizando a racionalização para efetuar tais funções, isto é, utiliza-se o Superego, uma vez que o Superego está interligado com a conduta social e parentesco dos indivíduos.

Com isso, podem haver conflitos entre o Id e o Superego causados pelo Ego, gerando a ansiedade. Através desses conflitos, entre o consciente e o inconsciente, se é gerado também mecanismos de defesa.

Os mecanismos de defesa são estratégias da mente que ocorrem inconscientemente que se é criado pela mesma para que o indivíduo não sofra angústias, fazendo com que o mesmo se proteja do sofrimento que pode ocorrer por causa de determinadas aflições. Precisa-se ser frisado que existem diversos mecanismos de defesa, porém nessa pesquisa será abordado apenas o mecanismo de defesa denominado de Introjeção.

4.4 A criança surda e o mecanismo de defesa introjeção

Como foi mencionado anteriormente, os mecanismos de defesa são uma tática da mente que ocorrem inconscientemente para que haja uma proteção do corpo para não sofrer.

E a Introjeção faz parte de um dos mecanismos de defesa do inconsciente humano.

A introjeção é o mecanismo que está ligado diretamente à identificação, no qual ele é essencial para a criança. Na Introjeção o indivíduo “[...] visa resolver alguma dificuldade emocional [...] ao tomar para a própria personalidade certas características de outras pessoas. É o mecanismo onde o objeto externo se torna efetivo internamente” (SILVA, 2010, p. 4). Isto é, através do reconhecimento do outro, a Introjeção tem como função no inconsciente humano de adequar-se características que são exteriores e que são prazerosas para sua vida. Enquanto as características que não parecem ser prazerosas ao indivíduo elas não são aderidas à personalidade do mesmo. Ou seja, a introjeção possui uma forte importância para a formação da personalidade do indivíduo que é criança.

Podemos encontrar esse mecanismo de defesa nas crianças surdas. Visto que, as mesmas estão comumente sendo reprimidas socialmente por causa da sua condição auditiva, pois, como foi posto em A aceitação da cultura surda pelo surdo, existe uma política ouvintista que faz com que os indivíduos que não possam ouvir fiquem à margem da sociedade. Além disso, há também uma não aceitação do sujeito surdo pela família, como demonstra Rosemary Shakespeare (1977), que é raro o caso dos pais que desejam que seus filhos tenham alguma deficiência – levando em consideração a palavra deficiência como diferente da maioria dos indivíduos, já que o sujeito surdo não deve ser olhado como deficiente, pois essa visão iniciou-se no Congresso de Milão, como foi mostrado anteriormente.

Como a Introjeção é importante na infância para a formação da personalidade do indivíduo, podemos observar que as crianças surdas – por serem marginalizados, sofrerem constantemente discriminações, seja ela por meio do olhar diferente que receberá, pelo cochicho realizado ao ver a criança falando por meio da língua de sinais ou até mesmo na escola, onde só ele não pode ouvir – criam o mecanismo de defesa do Ego, a Introjeção, para que ela possua uma característica que é aceita pela sociedade, ou melhor, que possa tornar-se “menos deficiente” e mais normal. Ou seja, as mesmas começam a se oralizar, isolam ou até mesmo não chegam a ter o contato com a língua de sinais. Com isso, se é causada a perda da aceitação própria do surdo sobre a sua cultura, que é a cultura surda.

4.5 A literatura infantil surda e sua importância

As literaturas infantis surdas, como os indivíduos surdos, não são valorizadas e são,

em sua maioria, não reconhecidas pela sociedade. Podemos identificar dois fatores pelo qual a mesma não possui uma magnitude como as literaturas infantis com personagens não-surdos. Primeiramente isso irá ocorrer por causa da discriminação por parte das comunidades ouvintes sobre o indivíduo surdo, em seguida se é voltado outros fatores históricos que irão interferir na mesma, que são: o de acreditar que o sujeito surdo não pode chegar ao conhecimento, pois como eles são vistos como deficientes, os mesmos devem ser tratados como tal, ou seja, sem necessitar evoluir intelectualmente; prontamente, entra o fator da cultura ouvintista ser muito mais forte que a cultura surda, fazendo com que seja predominado apenas literaturas em que os personagens não possuam nenhuma diferença dos padrões postos pela sociedade. Pois, o diferente é tido como anormal. Por consequência disso, as literaturas infantis direcionada principalmente para os indivíduos surdos não valorizadas pela sociedade.

Porém, é necessário dar o enfoque de que esse tipo de literatura é de fundamental importância para a formação das crianças que são surdas ou que possuem uma deficiência auditiva. Pois, o processo de identificação, como foi mostrado anteriormente, nessa fase da vida é imprescindível. Ou seja,

Quando a criança começa a ouvir histórias e a ver televisão, escuta e assiste a descrições e relatos de atividades infantis que ela talvez nunca venha a experimentar; por conseguinte, terá muito mais dificuldade em identificar-se com as personagens, pois será incapaz de imaginar-se fazendo o que elas fazem. (SHAKESPEARE, 1977, P. 25).

Com isso, podemos observar a importância desse tipo de literatura para que a criança que não pode ouvir. Pois, como a psicóloga Rosemary Shakespeare mostra, que a identificação advém do reconhecimento transmitido em diversos locais – e dentre eles podemos encontrar na literatura infantil surda.

Além disso, podemos observar que através da arte da literatura o indivíduo surdo que anteriormente necessitou aderir-se às características da cultura ouvinte, por meio do mecanismo de defesa Introjeção, pelo princípio de prazer-desprazer, após a leitura dos livros que possuem uma temática relacionada à vida dos mesmos, esse mecanismo de defesa que anteriormente era inconsciente, passa-se a tornar consciente. Fazendo, dessa forma, que os mesmos compreendam que ser surdo não é uma diferença que irá causar alguma angústia que necessite modificar sua personalidade. Tornando o indivíduo desde de cedo imponderado, mostrando que, apesar das barreiras que ainda existem por ser surdo, é necessário que haja uma força para resistir sobre os padrões postos na sociedade.

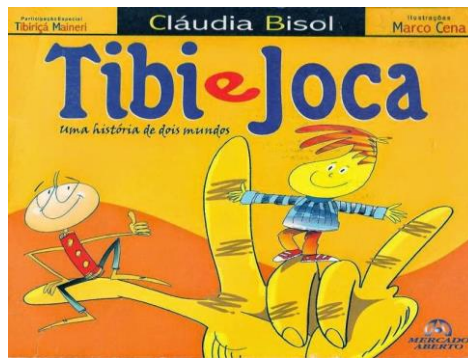
Como foi mencionado anteriormente, existem diversos tipos literaturas infantis que irão contribuir para que haja a quebra desse mecanismo de defesa que permeia o deficiente

auditivo ou o surdo. Em que, as histórias são voltadas para as crianças surdas e como menciona Peter Hunt (2010), no livro “Crítica, teoria e literatura infantil”, a característica mais essencial da literatura infantil são os personagens principais, que em sua maioria, pertencem ao contexto do público que será determinado o livro ou a história – como irá ocorrer nas histórias voltadas para a temática infantil surda, no qual os protagonistas das obras serão personagens que não podem ouvir, e que existe uma prevalência da aceitação da cultura surda e o incentivo para a utilização da Língua de Sinais.

Podemos citar como exemplo, o livro “Tibi e Joca – Uma história de dois mundos”, da autora Cláudia Bisol, em que, na história se é abordado tanto as dificuldades enfrentadas pela família da criança surda quanto pelas dificuldades que a criança passa ao perceber-se como diferente – no qual Tibi (personagem principal) era uma criança a qual ao nascer não foi detectada a surdez, mas que seus pais percebem que existe uma diferença em seu filho. Porém, no fim, Tibi adapta-se a essa forma de vida e aceita a sua nova cultura. A personagem principal durante o percurso da história aprende a falar, juntamente com seus pais, a Língua de Sinais, mostrando que não é fácil inicialmente, mas que aos poucos todos conseguem dominar essa nova língua. E, no final da história mostra-se que ao se entender que os surdos e os ouvintes possuem culturas diferentes, haverá a felicidade, o amor e a aceitação dessas duas culturas distintas, mas que podem viver em harmonia.

Deve-se ser ressaltado que é comum os pais não percebam a deficiência logo após o nascimento, como ocorreu com Tibi, conforme valida Rosemary Shakespeare (1977, P.57): “Assim a época de reconhecimento de uma deficiência congênita depende da época prevista para cada fase crítica”. Ou seja, dependendo das situações que permeiam os pais, eles poderão identificar mais rápido ou não se seu filho(a) possui alguma diferença perante às crianças da mesma idade. Além do mais, a psicóloga afirmou também que existem diversos processos de aceitação que os pais passam e que exige um certo tempo para que haja a aceitação do filho que possui alguma deficiência, como ocorre também com os pais de Tibi. Pois, como se é como se é mostrado no livro, os pais discutem colocando um a culpa no outro por seu filho, Tibi, nascer surdo. Se é mostrado também que essa percepção da surdez do garoto só se surge após ele já possuir uma certa idade, pois ele não consegue escutar o que seus pais falam ou escutar os barulhos que o permeia.

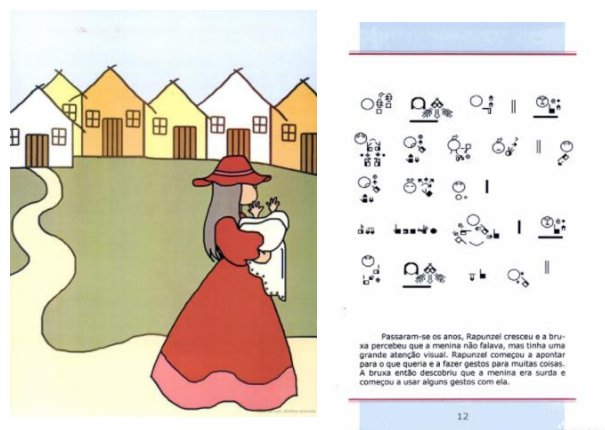
Figura 2: Capa do livro Tibi e Joca – uma história de dois mundos



Fonte: Tibi e Joca – Uma história de dois mundos

Outro tipo de literatura que podemos encontrar, pertencente ao gênero textual fábula, é o livro “A Rapunzel surda” dos autores Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp – que trabalham com a discussão sobre os surdos e a educação dos mesmos, em que Carolina e Fabiano são surdos, logo possuem propriedade para redigir sobre a temática, já que presenciam constantemente a vivência de ser surdo. No qual, o livro terá a mesma temática que a história real da Rapunzel dos Irmãos Grimm, porém a diferença existente é que se é abordado na personagem principal – Rapunzel, a surdez, mostrando que a mesma pode ser feliz ao lado do príncipe encantado, como no conto de fadas “Rapunzel”.

Figura 3: Páginas do livro “A Rapunzel surda”



Fonte: Livro “A Rapunzel surda”

Além disso, podemos observar que, adentra nesse conto de fadas a questão da identificação que é necessária aos indivíduos que, nesse caso, ocorre com o público surdo. Pois, como foi mencionado anteriormente, na história real apenas crianças que são ouvintes se

identificariam, já que as crianças surdas teriam dificuldades de conseguir se reconhecer ao ver os personagens se comunicando oralmente, ao invés da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Outro ponto importante que podemos observar nos livros citados acima é a abordagem da fala em LIBRAS e na sua forma escrita. Em que, apesar de possuírem formas da escrita – em Tibi e Joca e em “Rapunzel surda” a escrita ocorre em SignWriting (escrita na perspectiva expressiva) em LIBRAS e colocaram também textos traduzidos. E, além disso, podemos observar que apesar de haver a escrita própria para os surdos, há também uma preocupação dos escritores em repassar a informação também para as crianças que não possuem uma deficiência auditiva ou que são surdas. No qual, em “Tibi e Joca – Uma história de dois mundos” haverá muitas ilustrações e em “A Rapunzel surda” terá o texto traduzido para a língua portuguesa.

Assim, podemos observar que os livros mencionados possuem uma extrema importância para a criança que não pode ouvir. Pois, é por meio dessas literaturas que será modificado o pensamento delas, fazendo com que o mecanismo de defesa do Ego, a Introjeção, que ocorre inconscientemente, passe a ser tratada pelo consciente, trazendo a formação da personalidade de acordo com sua cultura – que é a cultura surda. Com isso, será causado o empoderamento dos mesmos, fazendo, dessa forma, que haja a quebra da política ouvintista que permeia os indivíduos que não podem ouvir ou que não possuem uma audição completa. Ademais, será causado também a conscientização das crianças que podem ouvir, de que quem é surdo é considerado um indivíduo normal e que os mesmos possuem tantas qualidades quanto quem é ouvinte. Assim, quem é ouvinte passará a desde cedo aprender que a diferença entre essas duas culturas é normal e que os sujeitos surdos devem ser tratados equiparadamente aos indivíduos que podem ouvir, sem nenhuma discriminação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Portanto, o estudo realizado sobre a importância da literatura infantil em LIBRAS para a criança que é surda possuiu como resultados que esse tipo de literatura é essencial para essas crianças. Pois, a relação de identificação com o mundo e com o outro pelas crianças surdas está rodeado por uma política ouvintista que não possui uma acessibilidade e não dá possibilidades para quem não é considerado “normal” pela sociedade. Isto é, a identificação das mesmas só ocorre, em grande parte, através de pessoas que podem ouvir. Causando, dessa

forma, a não aceitação da cultura surda por esses indivíduos, fazendo com que eles adiram atributos de quem é ouvinte – e possui sua cultura de quem pode ouvir, para a sua personalidade. Como por exemplo: tornar-se um indivíduo oralizado, porém deixando de lado a LIBRAS. E, é através da literatura infantil na Língua Brasileira de Sinais que poderá transformar esse mecanismo de defesa de um nível mental inconsciente para o consciente, podendo então tratar do mesmo.

Além disso, foi observado também que é necessária a divulgação dessas literaturas, pois as mesmas não possuem um grande reconhecimento pela sociedade. Uma vez que, a política ouvintista predomina e a mesma faz com que a cultura surda não seja valorizada pela sociedade, logo esse tipo de literatura não necessita ser publicada e nem divulgada. Porém, como foi observado anteriormente, esse tipo de literatura é rico em cultura surda e possuem uma temática voltada para a aceitação dessa cultura para quem é surdo e até mesmo para quem não pertence à essa cultura. Fazendo assim, que haja um respeito entre essas duas culturas, levando a aceitação da cultura surda pela sociedade.

5. CONCLUSÃO

Com essa pesquisa analisou-se que as crianças surdas ao formar sua personalidade com o princípio de prazer-desprazer - por conta da política ouvintista que permeia contra a cultura surda, faz com que os mesmos queiram aderir à sua personalidade as características boas, como no caso é possuir características de pessoas que podem ouvir, para assim adequar-se aos padrões postos pela sociedade. Deixando de lado, assim, a cultura surda. Dessa forma, foi observado que há o mecanismo de defesa Introjeção comum entre os surdos. Com isso, podemos notar que a Introjeção pode se tornar consciente no momento em que esses indivíduos possuem o contato com essa literatura, pois, como foi dado demonstrado no romance e no conto de fadas, podemos encontrar personagens principais que são surdos, causando o reconhecimento das crianças para com sua cultura. Chegando à conclusão de que é necessária uma divulgação maior dessas obras, que possui muita cultura dentro das mesmas, para que haja a compreensão do sujeito surdo sobre sua cultura e que eles pertencem a um grupo que os aceitam e que são tão normais quanto as pessoas que podem ouvir. Logo, para que pudesse haver uma compra maior dos livros e uma divulgação que chegasse na população, é necessário que escolas utilizem esses livros infantis sobre a surdez como paradidáticos, no ensino fundamental I, como forma de conscientização tanto para quem não pode ouvir para quem pode ouvir.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Nada na Língua é por acaso. **Presença pedagógica**. Minas Gerais: v. 12, n 17, set/out. 2006.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F. **Ciência psicológica: Mente, cérebro e comportamento**. Tradução por Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LAGACHE, Daniel. **A Psicanálise**. Tradução por Nelson Leon. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1956.

PLATÃO. **A república**. Tradução por Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

SILVA, Elizabete Bianca Tinoco. Mecanismos de defesa do Ego. **Psicologia.PT: O Portal dos psicólogos**. Minas Gerais: v. 7, n. 1, p. 1-5, 2010.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodernir; ROSA, Fabiano. **A Rapunzel surda**. Rio Grande do Sul: Editora ULBRA, 2005.

SHAKESPEARE, Rosemary. **Psicologia do deficiente**. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca: Uma história de dois mundos**. São Paulo: Editora Mercado Aberto, 2001

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

A MEMÓRIA DOS (EX) EXCLUÍDOS: A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRINCIPAL AGENTE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA E INCLUSÃO

⁴Conceição de Maria Costa Saúde

⁵Erenilson Saúde da Silva

⁶Naiany de Sousa Carneiro

RESUMO

Esta pesquisa discute sobre os aspectos identitários dos surdos, de modo a mapear quais as marcas que estes reconhecem serem fundamentais na construção e fortalecimento de sua identidade. O que se constata, através do levantamento bibliográfico, bem como das experiências históricas vivenciadas pelos surdos, é que o reconhecimento da língua de sinais pela comunidade surda, enquanto língua de uso prioritário constitui-se como a principal marca de sua identidade. Compreender a constituição da identidade dos surdos se faz necessário conhecer sua memória histórica, afinal, a memória pode ser considerada a força da identidade. Os principais pesquisadores na área da surdez e identidade são Laborit (1994), Perlin (1998), Strobel (2006) e Candau (2011). Conclui-se que independente da identidade dos surdos, construídas socialmente em sua maioria por meio de influências externas, o uso da língua de sinais ainda se constitui como aspecto mais marcante deste enquanto ser surdo. Compartilhar de sua língua com os seus pares, constitui-se como elemento fortalecedor de sua identidade como ser surdo que vivencia o mundo por meio das experiências visuais, usando desta forma, a língua visual-espacial, a saber: a língua de sinais. A referida temática em torno da memória e identidade surda deve ser bastante discutidos por diversas áreas, em seus mais diversos níveis, principalmente pelas áreas que trata sobre inclusão e educação. Refletir sobre as questões identitárias contribui para a compreensão da dinâmica social na contemporaneidade, para a reinterpretação do passado e conseqüentemente para as novas interpretações do presente vivenciado por estas minorias, incluídas atualmente nos mais diversos ambientes, especificamente, o ambiente educacional.

Palavras-Chave: Cultura/Identidade Surda. Língua de Sinais. Memória.

1. INTRODUÇÃO

Para compreender como se constitui a identidade de determinado grupo é necessário primeiro traçar a sua memória histórica, ou seja, refletir sobre seu passado, os acontecimentos e marcos que contribuíram para sua configuração enquanto grupo social. De acordo com Candau (2011, p. 16), pode-se afirmar que a memória “vem fortalecer a identidade, tanto no nível individual como no coletivo: assim, restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade”.

Quando se trata de identidade sabe-se que não nos referimos a apenas uma, tendo em vista que assim como a cultura, o estudo da identidade deve ser compreendido a partir da percepção do todo enquanto “elementos que se deslocam, se fragilizam e se hibridizam no

⁴ Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade – UGF - Professora da UAL/Letras Libras – UFCG – prof.conceicaosaude@gmail.com.

⁵ Especialista em Libras – FACEN – Professor de Libras na UNIPÊ – erenilsonsaude@gmail.com

⁶ Mestra em Ciências da Informação – UFPB – Professora na UEPB – naianycarneiro@gmail.com

contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte; é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença.” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 17).

Independente da identidade que o surdo reconheça ter, o objetivo da presente discussão não é tratar dos tipos de identidade surda, mas acerca da concepção que o próprio surdo tem do que vem a ser identidade, e quais são as marcas que estes reconhecem serem fundamentais na construção e fortalecimento de sua identidade. O que se constata é que o reconhecimento da língua de sinais pela comunidade surda, enquanto língua de uso prioritário constitui-se como a principal marca de sua identidade.

Vale ressaltar que a memória dos surdos, assim como a memória das minorias, a saber, negros e escravos consistem em memórias “apagadas”, ou seja, não se evidenciam na maioria das literaturas hegemônicas, de caráter dominante e discurso homogêneo. Sendo assim, é necessário aprofundar-se no “estudo da arte” para buscar alguns vestígios históricos sobre a memória dos excluídos, ou seja, daqueles que por muito tempo se encontravam à margem da sociedade. Conhecer sua memória consiste em um recurso fundamental para a compreensão de sua identidade como ser socialmente constituído.

2. A MEMÓRIA DOS EXCLUÍDOS: a representação histórica da surdez

Nas passagens do Antigo Testamento, já havia registros sobre as pessoas surdas. Tais registros considerados mais antigos mostram que hebreus, egípcios e romanos já conviviam com os surdos e os consideravam inferiores (PERLIN, 2002).

Com o passar do tempo, o aniquilamento daqueles considerados inúteis deu lugar à privação do convívio social. Quando não eram isolados nos próprios lares, os surdos eram encarcerados em hospitais, asilos ou calabouços, como forma de “exílio dos indesejados” ou ainda como objeto de “pena” e compaixão. (STROBEL, 2006).

A minoria, ou seja, os poucos surdos que escapavam de tal situação deplorável e que possuíam condições minimamente nobres conseguiram se “inserir na sociedade”, no entanto estudavam em escolas de ensino oral, sem nenhum tipo de alfabetização adequada. Antes de 1750 a situação das pessoas com surdez pré-linguistas, ou seja, pessoas que nasceram surdas ou que ficaram surdas antes de adquirirem uma linguagem era de fato catastrófica.

[...] privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha. (SACKS, 1989, p. 27)

Em meio às circunstâncias difíceis em que se encontravam os surdos surge uma “luz no fim do túnel”, e essa luz nasce no século XVIII, na França. Tratava-se de uma iniciativa do Sacerdote L’Epée (1712-1789) que não admitia a impossibilidade de não ouvir os surdos em confissão e muito menos catequizá-los. Desse modo, o jovem decidiu aprender os gestos utilizados pelos surdos pobres da capital. Essa ação foi responsável pela criação da primeira escola pública para surdos, com metodologia de ensino baseada no uso dos gestos. Nesta época perceberam-se grandes avanços na alfabetização dos surdos, destacando-se como o ponto de partida para a valorização destes enquanto pessoas capazes, pois “Se há possibilidade de aprendizado e de desenvolvimento ao se empregar uma outra forma de ensino, então há uma igualdade cognitiva entre surdos e ouvintes” (GARCEZ, 2008, p. 18).

O resultado deste novo modelo educacional baseado no uso dos gestos se expandiu por toda a Europa, motivando o surgimento das línguas de sinais nacionais, acentuando os graus de alfabetização e educação dos surdos de modo nunca visto antes.

No entanto, o avanço na educação dos surdos durou pouco mais de um século, devido ao abalo que sofreu em grande parte por influência da medicina, bem como por correntes filosóficas que replicavam contrariamente à possibilidade de se comunicar e muito menos se ensinar através dos gestos. Diante do exposto, a língua de sinais deu lugar ao método oralista, o qual considera a surdez uma doença crônica, interpretada como lesão no canal auditivo que impede a aquisição da língua. (GARCEZ, 2008).

Para os especialistas médicos e simpatizantes do método oralista, a voz consiste no único meio de comunicação e, portanto, de educação, sendo então necessárias intervenções clínicas para corrigir ou curar a surdez, bem como para restituir a fala.

Tais concepções errôneas com relação à surdez serviram para reforçar ainda mais o oralismo que, ao ser oficializado em 1880 pelo Congresso de Milão, excluiu todas as formas e possibilidades de uso das línguas de sinais nas escolas e instituições que recebiam os surdos. As famílias destes, orientadas por professores, também passaram a adotar esse método em casa. No auge do oralismo, o surdo que utilizasse sinais, ou mesmo simples gestos eram severamente punidos. Estes às vezes tinham as mãos amarradas e eram impedidos de se encontrarem com outros surdos, caso contrário, sofriam sérias agressões. Tais ações punitivas estavam fortemente relacionadas às concepções de correção e reabilitação, bem similares aos tratamentos sofridos pelos dependentes químicos na atualidade. Afinal, os surdos eram vistos como doentes e incapazes (GARCEZ, 2008).

No Brasil, o avanço e a decadência da língua de sinais aconteceram de forma semelhante

aos de outros países. A primeira escola de surdos brasileira a utilizar a língua de sinais denominada, a priori, de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje, chamado de INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos) teve sua criação fruto da iniciativa de um professor Francês surdo, que havia mudado para o Brasil na mesma época em que surgiu a escola para surdos na França, e de igual modo, assim que a língua de sinais deixou de se desenvolver por causa do Congresso de Milão assim também deixou de ser aplicada ao ensino brasileiro.

Quanto ao uso da língua de sinais, desde que começou a ganhar espaço passou a ser reprimida, tanto pelas famílias que proibiam o contato dos seus parentes surdos com a comunidade surda local, dificultando assim a disseminação dessa língua, quanto pela sociedade como um todo que por não possuir conhecimento da língua de sinais a “batizava” como inadequada a qualquer possibilidade de comunicação.

Todos esses fatores influenciaram negativamente para a falta da constituição da identidade surda, afinal, muitos deles eram obrigados a se adequar aos padrões da sociedade, não podiam se socializar com os demais surdos, nem participar de sua cultura. Na verdade, o que a sociedade tentava fazer era apagar todos os vestígios culturais que fazem parte da cultura dos surdos, impondo-os uma nova cultura, a cultura oral, própria dos ouvintes.

Nesta perspectiva Candau (2011, p. 68) colabora afirmando que “Apagar o nome de uma pessoa de sua memória é negar sua existência; reencontrar o nome de uma vítima é retirá-la do esquecimento, fazê-la renascer e reconhecê-la conferindo-lhe um rosto, uma identidade”.

Assim, vivenciar outra cultura para a maioria dos surdos foi uma experiência que os marcou negativamente, pois resultou no atraso de seu desenvolvimento intelectual, em sua educação, e acima de tudo, no sentimento de não pertencimento, fruto do esfacelamento de sua identidade.

3. A MEMÓRIA DOS EXCLUÍDOS: UM PASADO DE ESTIGMA E PRECONCEITO

Nota-se que o sentimento de desprezo, de indiferença, é compartilhado por todos aqueles que possuem alguma deficiência, seja física e/ou motora, intelectual, sensorial, visível ou invisível. É certo que todos que são parte desse grupo denominado não mais como portadores de necessidades especiais, ou portadores de deficiência, mas pessoa com deficiência, termo considerado atualmente mais adequado, pelo menos por considerá-los como “pessoas”, partilham do mesmo sentimento de abandono e preconceito por parte da sociedade. Afinal, a desvalorização do modo de vida desses sujeitos persiste, mesmo que com outras “roupagens” de forma indireta, fazendo crer que o problema já foi resolvido e enterrado no passado, ou seja, já subiste no esquecimento.

No entanto, o preconceito continua latente e visível, pois a verdade é que, desde os primórdios da sociedade, o que não é considerado “normal” ou que não se encaixa no “padrão” é alvo de preconceito e constituição de estigmas. Nesta perspectiva, Goffman (1988), ao tratar sobre a origem do preconceito, afirma que a sociedade categoriza e elege uma série de requisitos e atributos relacionados a determinados grupos de pessoas. Essas expectativas/normas em relação a uma criatura considerada comum em sua “totalidade” transformaram-se em verdadeiras e rigorosas exigências, que quando não preenchidas, diagnosticam a pessoa, considerando-a desqualificada e incapaz.

Tal característica é um estigma especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (Goffman, 1988, p. 12)

Quando o referido autor trata sobre identidade social virtual e identidade social real, ele atribui a primeira à expectativa social sobre o sujeito, no entanto o que o sujeito possui de fato é uma identidade social real e não virtual. Quando a expectativa sobre o sujeito não é correspondida, gera a compreensão de que algo está errado, ou seja, fora da normalidade. Sendo assim, é devido à incoerência entre expectativa e resposta que procedem os estigmas e todas as concepções preconcebidas em relação a esses estigmas (GARCEZ, 2008).

No caso dos surdos que não ouvem e não falam normativamente (de acordo com as normas do português) justamente por não ouvirem, o que ocasiona prejuízos na fala, estes possuem o estigma da falta, ou seja, da falta de alguma coisa, neste caso, falta do sentido da audição. Por isso, estes não correspondem às expectativas criadas pela sociedade, nem mesmo criadas pela própria família, sendo então marcados por este estigma, que se traduz em inferioridade e ou/ incapacidade.

De acordo com a autora supracitada, existem dois caminhos, ou seja, duas reações dos surdos como respostas à problemática em questão: ou eles se adequam aos padrões impostos, buscando um “conserto”, dessa forma, tenta se comunicar por meio da fala ou leitura labial, como forma de minimizar o preconceito sofrido pela sociedade, o que não acontece, ou optam por usar a língua de sinais, se identificando assim com a comunidade surda. A referida autora, ainda ressalta que os dois grupos, representados pelas duas escolhas, se identificam com estigmas de formas distintas e convivem com preconceitos diferenciados, ou seja, independente de suas escolhas, todos os surdos sofrem preconceitos (GARCEZ, 2008).

No contexto dos surdos em geral, a ausência da audição gera problemas no que tange à comunicação. No entanto, para os surdos sinalizados, o surgimento da língua de sinais e a sua apropriação significou para este sua “carta de alforria”, não apenas por possibilitar sua comunicação, ou pela possibilidade de se fazer entendido por aqueles que possuem características comuns, mas por esta ser uma marca importante e definitiva na constituição de sua identidade como ser surdo.

O uso da sua língua própria e/ou natural possibilitou ao surdo uma maior autonomia para se comunicar com outros surdos, bem como se desenvolver enquanto ser social, ativo e útil para a sociedade, que possui inúmeras habilidades cognitivas para fazer escolhas e tomar decisões frente às inúmeras oportunidades que a língua lhe proporciona. Tal autonomia lhe foi roubada no passado, no entanto, o uso indiscriminado da língua de sinais no presente consiste em uma conquista indescritível para o fortalecimento e (re)construção de sua identidade.

Ao tratar sobre a questão da surdez, o vocábulo identidade é o que melhor atende a esta temática, pois o termo é usado pelo surdo na busca do direito de ser surdo, e isso implica diretamente no direito de se comunicar através de sua língua natural.

Assim como a escrita, defendida por Candau (2011, p. 109) como auxiliar de uma memória forte, que ao mesmo pode “reforçar o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma cultura, e reforçar a metamemória” a língua é um elemento que possui a mesma potencialidade da escrita.

Sendo a língua de sinais o aspecto fundamental para as questões que envolvem a discussão sobre identidade surda, se faz necessário mostrar a compreensão social sobre esta forma de comunicação, relatando, dessa forma, que também sofreu preconceitos com o passar do tempo, constituindo-se como um estigma. Porém, após as diversas lutas travadas pelas associações de surdos, e pela comunidade política surda, esta língua teve seu reconhecimento, tornando-se uma grande conquista para a comunidade surda.

4. A LÍNGUA DE SINAIS: para além da comunicação, uma questão de identidade e inclusão.

A Língua de Sinais consiste na forma natural com que os indivíduos surdos se comunicam. Possui estrutura gramatical própria e autônoma, ou seja, é independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística, pois não utiliza preposições, apresenta os verbos no infinitivo e obedece a ordem gramatical diferenciada do português, iniciando suas orações com o objeto, depois o verbo e por fim o sujeito, de forma caracteristicamente objetiva. Ela é formada através da combinação da forma das mãos (denominado configuração de mão), do movimento,

do ponto de referência no corpo ou no espaço (denominado ponto de articulação ou locação), direção/orientação da mão, expressão facial/corporal (denominado expressões não-manuais). São os chamados parâmetros da Língua de Sinais. Como todas as línguas, a língua de sinais possui um vocabulário em constante crescimento, devido às mudanças e exigências sociais. Os sinais são introduzidos pela própria comunidade surda, que de acordo com a demanda, vai construindo novos sinais.

A literatura sobre a língua de sinais, além da experiência daqueles que fazem uso dela, sejam os surdos, sejam os intérpretes, existe uma grande diferença entre gestos e sinais. Para que a língua de sinais seja executada (falada) de forma correta se faz necessário respeitar seus parâmetros, que constituem em regras que, se inobservadas, não constituirão na língua de sinais genuína, e sim no que denominamos gestos ou português sinalizado.

Podemos citar muitos fatores de cunho familiar, político e educacional que contribuíram para a criação de barreiras no que se refere ao acesso ao conhecimento por parte dos surdos, principalmente no que tange ao acesso ao conhecimento de sua própria língua natural, bem como do próprio português. A maioria dos surdos, ou seja, cerca de 95% são filhos de pais ouvintes, ocasionando assim a falta de comunicação entre eles, o que prejudica, na ausência de metodologias apropriadas, a efetiva comunicação no ambiente familiar. No que se refere ao âmbito educacional, sabe-se que há muito tempo a metodologia de ensino prestada para as crianças surdas consiste na mesma para as crianças ouvintes, quando o ideal é que essas metodologias sejam adaptadas à realidade dos alunos surdos, claro, seguindo certamente um currículo padrão. Outro fator preponderante que também contribuiu para a defasagem do acesso ao conhecimento por parte dos surdos foi o preconceito sofrido historicamente por eles. Tal preconceito ainda pode ser percebido na sociedade atual e revela-se como um marco importante para a desvalorização desses indivíduos e enfraquecimento de sua identidade.

O resultado da má educação prestada aos surdos é uma lacuna no aprendizado da leitura e escrita. Todavia, mesmo tendo a consciência de que os surdos são saudáveis cognitivamente, por não ler e escrever normativamente, ou seja, de acordo com as normas do português, são considerados incapazes, e a sociedade ao invés de reconhecer o benefício da educação via língua de sinais, bem como a relevância desse meio de comunicação, atribui a culpa dos surdos mal alfabetizados à Libras.

Entretanto com aprofundamento de pesquisas sobre o tema, William Stokoe, linguista norte-americano, em 1950 deu um salto qualitativo sobre o estudo das línguas de sinais, e o resultado da referida pesquisa foi a comprovação científica de que a língua de sinais possui o

mesmo *status* linguístico que qualquer outra língua oral-auditiva. Foi a partir desta conquista que em 1960 o oralismo deixou de ser obrigatório, e a língua de sinais passou a ser aceita e aplicada na educação dos surdos.

No Brasil a LIBRAS foi reconhecida e oficializada pelo governo de acordo com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2000, em seu Art. 1º que regulamenta que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A relevância da língua de sinais está para além das questões de educação, o seu valor excede a facilidade da comunicação, pois esta língua está totalmente relacionada à própria constituição das identidades e cultura surda. O ponto central da construção da identidade e cultura surda é justamente a língua de sinais, pois constitui-se em uma forma de comunicação que norteia os modos de vidas desses sujeitos e traz significações distintas da cultura oral-auditiva. A maneira visual pela qual o surdo constrói significados é a sua forma de compreender o mundo e se reconhecer como parte dele.

De acordo com Sacks (1989, p. 52-56), “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno”. Isso porque, “A língua transforma a experiência” e providencia caminhos para que o sujeito alcance um universo simbólico. Assim, as noções de tempo, bem como as construções simbólicas, ou as relações sociais, dependem de uma língua para serem experimentadas e compartilhadas.

Corroborando com a mesma ideia, Quadros (1997) define a língua como um sistema de signos dotado de regras próprias e compartilhado por uma comunidade linguística comum. Ou seja, a língua é um fenômeno social patrocinado por meio de trocas sociais, políticas e culturais. Testemunhos, experiências, contato com os surdos, participação efetiva em sua comunidade, todos esses fatos contribuem diretamente para constatar a assertiva de que a língua de sinais e seu uso prioritário pelos surdos vêm a contribuir diretamente para a inclusão social destes e, acima de tudo, constitui-se como fator de fortalecimento de sua identidade.

5. O USO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO PRINCIPAL AGENTE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA E INCLUSÃO.

Antes de adentrar propriamente nas discussões acerca da constituição da identidade surda, se faz necessário refletir sobre os termos que a envolve, a saber, a própria concepção de cultura. A identidade e cultura estão umbilicalmente atreladas. A cultura surda deve ser compreendida a partir da percepção de “elementos que se deslocam, se fragilizam e se hibridizam no contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte; é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença.” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 17).

As culturas surdas são frutos das relações sociais diversas, afloradas pelo contato entre os surdos e entre surdos e ouvintes. Desse modo, deve-se conceber a ideia de identidade. Existe uma heterogeneidade de sujeitos surdos, o que vem a constituir várias identidades e não apenas uma (CANDAUI, 2011). As múltiplas identidades dos surdos derivam das situações e necessidades distintas enfrentadas por estes, bem como dependem do contexto pelo qual os surdos cresceram e se inseriram na sociedade. Fatores como: surdos, filhos de pais surdos, que convivem diariamente com a língua de sinais, tendo uma experiência prioritariamente visual-espacial, em sua maioria constituem uma identidade diferente daqueles cujos pais são ouvintes e que só tiveram experiências hegemônicas ouvintistas, essa é apenas uma situação que pode influenciar a constituição das diversas identidades surdas.

Neste contexto, Perlin (1988) categoriza as identidades surdas em cinco grupos, para mostrar a heterogeneidade de suas facetas constituintes:

- **Identidades surdas:** grupo de surdos que vivenciam uma experiência visual através da comunicação via língua de sinais identifica-se com a comunidade surda. Deste grupo pode surgir a identidade política surda envolvida com os movimentos surdos;
- **Identidades surdas híbridas:** grupo de surdos que nasceram ouvintes e que com o tempo se tornaram surdos, possuindo duas línguas (português e a língua de sinais), mas sua identidade vai ao encontro da identidade surda;
- **Identidades surdas de transição:** surdos que transferem sua experiência hegemônica de ouvinte para a identidade surda de experiência visual, e por isso possui uma identidade em construção;
- **Identidades surdas incompletas:** grupo de surdos que vivem sob uma ideologia ouvinte, e valoriza a socialização de surdos em compatibilidade com a cultura dominante. A negação pela surdez representa uma outra identidade inclusa nesta;

- **Identities surdas flutuantes:** grupo de surdos que se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes, vítimas da ideologia dos ouvintes que determina seus comportamentos e aprendizados.

Independente da identidade que o surdo reconheça ter, o objetivo da presente discussão não é tratar dos tipos de identidade surda, mas analisar a concepção que o próprio surdo tem do que vem a ser identidade e quais são as marcas que estes reconhecem serem fundamentais na construção e fortalecimento de sua identidade. O que se constata é que o reconhecimento da língua de sinais pela comunidade surda, enquanto língua de uso prioritário constitui-se como uma das principais marcas de sua identidade como ser surdo, se não for a principal.

A questão é que, para os surdos, a sua identidade ao invés de se caracterizar por uma falta, constitui-se em elemento que dá origem a uma nova cultura, a saber, a cultura visual, que por sua vez é permeada pela comunicação via língua de sinais. Ou seja, não existe falta. Tal ideia é originada da concepção de padrões da normalidade, se o padrão fosse inverso seria ao invés de “aquele que escuta e o que não escuta” modificado por “aquele surdo e aquele não surdo”.

O fato é que, por muito tempo, a construção da identidade surda foi delineada no olhar do “outro”, do de “fora”, fundamentada no rompimento com os padrões tradicionais, que construíram concepção de identidade surda, referindo-se àqueles que não ouvem. No entanto, com a consolidação da língua de sinais, percebeu-se que a construção das identidades individuais e coletivas utiliza de elementos do passado e presente, bem como das relações estabelecidas socialmente. A surdez se refere às questões biológicas, mas as identidades são construídas socialmente. Tal afirmativa deve nos remeter a outras concepções sobre a identidade.

Assim, a identidade dos surdos se caracteriza pelos aspectos comuns à sua comunidade. E é neste contexto que a língua de sinais, como fato social, se destaca, sendo compreendida como uma das principais marcas da construção da identidade dos surdos. É importante enfatizar que “Não pode haver construção de uma memória coletiva se as memórias individuais não se abrem umas às outras visando objetivos comuns, tendo um mesmo horizonte de ação” (CANDAUI, 2011, p. 48).

Sendo assim, as lutas travadas historicamente, o preconceito sofrido e a rejeição de sua língua natural, fazem parte da memória histórica de cada ser surdo em âmbito individual e coletivo. Portanto, o interesse em usar a língua de sinais, é objetivo comum entre os surdos, que têm como propósito responder a um passado ruim, de preconceitos e estigmas, atribuindo o direito de uso da sua língua como a linha condutora da construção de sua identidade. Os surdos

sinalizados, ou seja, que priorizam o uso de sua língua materna para a comunicação, acima de tudo possuem um sentimento de pertencimento coletivo, reconhecem suas memórias e valorizam sua história.

O reconhecimento da identidade surda, bem como a construção da memória coletiva por parte dos grupos de surdos que vivenciam uma experiência visual através da comunicação via língua de sinais, culminou na formação da comunidade política surda, que consiste em um movimento pela força política em prol das diferenças. Esse movimento trava uma luta constante contra o preconceito, o estigma, o estereótipo e especialmente contra o poder dominador ouvintista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Lulkin (2000) questionou sobre sua posição de pesquisador não surdo ao tratar das questões sobre a surdez, quando se viu capaz de inventar o outro em uma perspectiva de “fora”, tendo em vista que ele não pertence à comunidade surda de forma efetiva, igualmente, as autoras se encontram não na mesma posição, tendo em vista que como intérpretes de Libras, podem se considerar como participantes ativas da comunidade surda, ocupando cargo na militância quanto a buscar os direitos da pessoa com deficiência, em especial, direitos dos surdos.

O sentimento de pertencimento, benefício proporcionado pelo uso indiscriminado da língua de sinais, possibilitou à comunidade surda ter orgulho de se reconhecer como ser surdo, e de ser reconhecido como tal, além da oportunidade de ser incluído na sociedade de forma definitiva, afinal, a língua lhe aferiu essa oportunidade. Se antes os surdos eram isolados da sociedade, na contemporaneidade, com a apropriação de sua língua, este sujeito se destaca e a cada dia tem alcançado espaços na sociedade, ingressando em faculdades, fazendo pós-graduação, exercendo papéis importantes, dentre outras conquistas.

REFERÊNCIAS

AYRES, Renata Nóbrega. **A possibilidade de inclusão da língua brasileira de sinais (libras) no curso de biblioteconomia da UFPB: a realidade de uma pessoa surda em uma sociedade ouvinte.** João Pessoa, 2010. 73f. Monografia (curso de graduação em Biblioteconomia) CCSA, UFPB, João Pessoa, 2010.

CANDAU, J. **Memória e Identidade.** São Paulo: Contexto, 2011.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br>>. acesso em: 25 jan. 13.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico: livro do professor**. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. **O valor político dos testemunhos: os surdos e a luta por reconhecimento na internet**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Trad. De Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. Surdez: um território de fronteiras. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n.2, p.14-23, jun. 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LULKIN, S. A. **O silêncio disciplinado: a invenção dos Surdos a partir de representações ouvintes**. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. História dos surdos. **Caderno Pedagógico – Pedagogia para Surdos**. Florianópolis: UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)/CEAD, 2002.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

REVISTA DA FENEIS. Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, jan./mar. 2001a.

REVISTA DA FENEIS. Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, jan./mar. 2001b.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem pelo mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

SKLIAR, C. (Org.). **Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 44-57, 1998b.

STROBEL, K. L. **Visão histórica sobre a in(ex)clusão dos surdos**. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 244-252, jun. 2006.

A REALIDADE DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O SURDO, ATRAVEZ DO LIVRO DIDÁTICO

Adilma Gomes da Silva Machado

Kátia Nara C. de Medeiros Sales

Edilene Gomes de Salles

Orientadora: Me. Rosilene Felix Mamedes

(Doutoranda – PPGL/UFPB/Faculdades Mauricio de Nassau)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo observar o ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo, através de material didático específico. Com isso, podemos discutir as principais dificuldades encontradas pelo aluno surdo, quanto à limitação de acesso a inserção referente a obtenção do letramento de LIBRAS (L1), nas instituições de ensino regular que disponibilizam apenas o livro didático, reduzindo de forma considerada este lugar com formação integral do sujeito, limitando assim o letramento da Língua Portuguesa (L2). Percebemos em escolas regular do Fundamental II, em atividades com alunos da mesma faixa etária, em que o aluno surdo realizava atividades com o livro didático disponível, sendo que este aluno apresenta pouco conhecimento da LIBRAS na sua vida familiar, apresentando uso de sinais caseiros como forma de comunicação. Ficando claro o pouco aproveitamento do material disponibilizado, atingindo de forma precária a sua comunicação, agravando ainda mais o aprendizado da Língua Portuguesa (L2). Para tanto, foi analisada a problemática, na qual temos o livro didático hoje apresentado pelas escolas, que este aluno surdo quando trabalhado com o material didático específico e desenvolvido para suprir a sua carência e reforçando a língua de sinais-LIBRAS, resultou positivamente a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2), facilitando a interação, a comunicação e nivelando o conhecimento com o público ouvinte. Sendo assim, vale a pena investir em recursos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem, utilizando ferramentas na prática de leitura e escrita com a aplicação na vida social do indivíduo, flexibilizando as atividades de conhecimento, minimizando assim as principais dificuldades decorrentes da surdez em si. Com esse material acessível observa-se que os alunos apresentam uma grande melhoria no que diz respeito ao processo de aprendizado da Língua Portuguesa. O que se espera com esse processo de aprendizagem é que o aluno surdo consiga adquirir com sucesso o conhecimento da Língua Portuguesa e não apenas fragmentos dela. Assim, tendo como sustentação teórica as ideias de autores como Ferreira Brito (2001), Quadros (1999), Tomasello (2003) e Fernandes (1990), entre outros, aos quais contribuiu para realizarmos a pesquisa de forma qualitativa.

Palavras-chave: Aquisição. Língua Portuguesa como L2. Livro didático e surdez.

INTRODUÇÃO

Compreendemos que é função da escola antes de tudo, ensinar a Língua de Sinais ao aluno surdo, com o apoio da educação especial, para que a parti daí o aluno possa vir adquirir com sucesso a Língua Portuguesa (L2), isso ocorrerá quando este aluno estiver o domínio e fluência na sua primeira língua (LIBRAS), é importante saber que essa aprendizagem deve ser fundamentada em bases teóricas. Pois como toda língua, a LIBRAS também tem sua

história/cultura, é importância para os envolvidos no processo educativo dos surdos e determinante não somente compreender o nível linguístico da LIBRAS, como também conhecer os documentos que a regulamenta. Dessarte, a LIBRAS é oriunda de comunidades surdas brasileiras, que depois de muitas lutas é oficialmente reconhecida no Brasil como língua, pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, portanto, os sistemas educacionais devem garantir a inclusão nos cursos de formação em seus níveis médio e superior.

A língua oral-auditiva ou espaço-visual, proporciona a comunicação e favorece a organização do pensamento, portanto, o acesso a LIBRAS é primordial na construção da identidade do indivíduo surdo em todos os aspectos, a saber linguísticos, cognitivos e social.

Desta forma podemos observar que a LIBRAS ensinada o mais precoce possível, o indivíduo Surdo teria assim garantido seu direito a uma língua de fato. Observa-se que isso acontece de forma contrária, pois temos alunos surdos que chegam na escola e não tem o conhecimento da LIBRAS, apresentando o uso de sinais caseiros como forma de comunicação, dificultando a aprendizagem de uma outra língua.

Portanto, é pensado no letramento do aluno surdo que surgiu a necessidade de preparar um material didático específico, e como principal ferramenta usaremos o gênero textual: Relato Pessoal, levando em consideração a linguagem formal e informal, são elas que estão ligados diretamente ao sujeito, e circula na sociedade com função e forma própria, com certeza contribuirá positivamente para o ensino da Língua Portuguesa e a interação do docente/discente na sala regular. Essa proposta de atividade oportunizará o aluno surdo a produzir material que venha retratar a sua própria história, conhecimento linguístico e familiar, com registro que vai além do material.

Desta forma o processo de ensino-aprendizagem, e, sobretudo, na aquisição da Língua Portuguesa, a metodologia desenvolvida discute o ensino de Língua Portuguesa de forma geral, destacando a leitura, a interpretação e a produção textual, itens contemplados ao adotar o Relato Pessoal como estratégias de ensino dessa disciplina.

Diante desta realidade, vimos a necessidade do trabalho com a microestrutura da língua, devido à escassez deste uso no ensino básico. Sendo assim, as propostas de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa para alunos surdos serão feitas através do material didático específico, a sugestão será a aplicabilidade de novas metodologias, considerando como principal material: O gênero textual, com foco na linguagem formal e informal. Desta forma, os alunos surdos conheceram e desenvolveram as habilidades linguística-pragmáticas adquiridas junto as normas da gramática de forma contextualizada, de acordo com a realidade

de cada um. Consequentemente seu uso servirá de referência para “os princípios de uso e de funcionamento de estrutura linguística e as formas de contextualização adequada”, Ferreira Brito (2001, p. 08).

Como relevância, este estudo tem como finalidade observar o desenvolvimento do aluno surdo a partir do material didático específico, que possa favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2), para o mesmo. Contribuindo com o protagonismo dos alunos do Fundamenta II, uma vez que proporcionará o empoderamento linguístico do mesmo.

2- OBJETIVOS

2.1 Geral

- Planejar estratégias para o ensino de língua portuguesa para o aluno surdo, adaptando o material didático em um material didático específico.

2.2 Específicos

- Compreender como acontece a relação e compreensão do aluno surdo com o ensino da língua portuguesa através do material didático específico.
- Pesquisar como se processa a aquisição da Língua Portuguesa (L2) para alunos surdos, tendo como referência, teóricos que apontam a necessidade de material didático específico.
- Discutir a questão do livro didático atual que as instituições disponibilizam como material pedagógico para aluno surdo.

3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sugerir uma nova forma de ensino-aprendizagem ao aluno surdo, muitas vezes não é tarefa fácil. Adaptar o livro didático atual em um material didático específico para o surdo, nos parece muitas vezes como uma desconstrução.

Esta pesquisa vem nos ajudar a entender que o livro didático é formulado na teoria moderna e direcionado para o ensino do sujeito ouvinte, por isso a necessidade da adaptação desse material para o aluno surdo na aquisição da Língua Portuguesa (L2).

Acreditamos que essa pesquisa terá fins qualitativos, pois trabalhando de uma forma organizada com uma sequência didática, pode contribuir para que estudantes surdos do

Ensino Fundamental II, de maneira positiva possam desenvolver-se como usuários da Língua Portuguesa (L2) para agirem socialmente em qualquer área de atuação acadêmica, social ou profissional.

Portanto essa pesquisa vem a nos ajudar a entender esse processo de letramento para o surdo, tendo como base fundamentos teóricos autores que analisam o ensino de Língua Portuguesa para o surdo. Nessa pesquisa abordaremos a linguagem formal e informal tendo como base o Relato Pessoal, de maneira que podemos ajudar tanto ao aluno surdo quanto ao ouvinte a definir e dominar esse tipo de texto, a partir daí o aluno venha a escrever de maneira mais adequada em situações específicas.

4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 - Ensino de português para o surdo – livro didático x material didático específico.

Nas experiências com a comunidade surda, percebemos quantas dificuldades o surdo enfrenta quando necessita de contato/vivência com a sociedade. Depoimentos de professores e alunos surdos fica evidente a existência dessas dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa (L2) para essa comunidade, esse problema vem desde a primeira fase escolar. Portanto, sabemos o quanto esse obstáculo prejudica a fluência tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua de Sinais-LIBRAS. A dificuldade do Surdo com a Língua Portuguesa é em muitos casos o não acesso desde os primeiros anos de vida a sua língua materna (LIBRAS). Por isso nas instituições de ensino regular, muitas vezes trava a comunicação entre as duas línguas, que são de usos cotidiano do aluno Surdo.

Dominar a LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação linguístico. Segundo Karnopp e Quadros (2001, p.11).

Querer realizar uma pesquisa aprofundada sobre a aquisição da Língua Portuguesa (L2) para o surdo, torna-se indispensável refletir a respeito de alguns pontos, e um de grande importância são as habilidades linguística, seja do surdo ou de qualquer outra criança, são de grande importância para um satisfatório desenvolvimento educacional.

Uma das propostas desse artigo é a adaptação do livro didático de português usado em sala, que é a principal ferramenta de trabalho do professor, em um material didático específico. Dessa forma o professor dará condições necessárias ao aluno para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

De acordo com Tomasello (2003), a linguagem acontece de forma evolutiva e social, desse modo, deve-se respeitar o processo histórico de cada indivíduo. Esse processo evolutivo da criança surda nos faz refletir sobre a importância do ensino-aprendizagem como um todo. Logo, possibilitará uma real mudança na vida do indivíduo, principalmente quando se fala em aprendizagem que contribuirá para uma vida social de qualidade.

Segundo Quadros (1997), a língua de sinais é uma língua natural em que a criança surda adquire de forma espontânea, isto se dá quando a mesma está em contato com outros usuários dessa língua. Portanto, ser natural não quer dizer ou significa ser inata a língua de sinais, deve ser ensinada nas mais variadas situações sociais. Dessa forma, a criança surda terá a oportunidade de adquirir o real direito educacional e acesso pleno a Língua de Sinais-LIBRAS.

Para se realizar de fato esse processo de ensino-aprendizagem, que seja na sala regular ou na sala do AEE, é necessário que o professor domine a Língua de Sinais e que o mesmo faça a adaptação do material didático disponível nas instituições, em material didático específico para o aluno surdo.

Os professores encontraram algumas dificuldades ao longo do caminho, mas o importante é que mesmo diante dessas dificuldades os professores possam produzir material de qualidade para o processo de aquisição da Língua Portuguesa (L2) para o aluno surdo. A partir desse material o professor possa elaborar sua aula com o objetivo de diagnosticar as dificuldades dos alunos surdos e conseqüentemente o mesmo possa vir a clarear a compreensão do aluno. Para Fernandes (1990), uma das principais dificuldades do indivíduo surdo quando se fala em escrita estar relacionada a falta de domínio lexical, quando se fala na questão sintática, morfológica e semântica, comprometendo a estrutura textual.

Para que o professor de Língua Portuguesa consiga transmitir com sucesso a sua didática pedagógica para o aluno surdo é necessário instigar interesses e curiosidades dos alunos no campo da linguagem, de forma que o aluno possa interagir com a língua durante o processo de ensino-aprendizagem, como afirma Backtin (1999). É através da prática comunicativa que o indivíduo constrói uma representação mental, passa para a escrita e espera que esta seja entendida pelo leitor da mesma forma que foi mentalizada.

No entanto, observa-se que a adaptação do material didático comum em um material específico é de grande importância para o aluno surdo, pois o mesmo ao revisar sozinho a aula do dia anterior, tem a oportunidade de usufruir de um material que está adaptado a sua realidade. A proposta é que o aluno surdo possa se sentir familiarizado com o material, e que o estudo tenha um melhor rendimento.

4.2 – Sugestão para o processo de ensino da Língua Portuguesa como L2 para o Surdo, através do material didático específico

Quando falamos de ensino-aprendizagem do aluno surdo, a grande preocupação é em relação aos anos iniciais de alfabetização, com foco especial na leitura e na escrita do mesmo. Com isso, o professor tem uma ferramenta que serve de orientação em suas mãos, que é o livro didático, considerado como facilitador nas práticas pedagógicas para os professores, mas quando se refere ao aluno surdo essa prática ainda é bem distante da sua realidade. Existe uma resistência e dificuldade por parte dos professores no uso desse material didático, isso se dar porque o aluno surdo ainda não ter o domínio da leitura e da escrita.

Diante dessa realidade, devemos levar em consideração que a produção de um material específico, deve ter um objetivo de criar um instrumento de aprendizagem, dessa forma despertará o interesse do aluno surdo para a leitura e escrita.

ABORDAGEM FUNCIONAL: A ênfase está no objetivo para qual se usa a língua, mais na função. ABORDAGEM TAREFA. Caracteriza-se por subordinar a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa. ABORDAGEM CONTEÚDO. Põe ênfase no conteúdo, usando a língua que o aluno precisa aprender. (LEEFA, 2007, p.26).

No entanto, percebe-se a necessidade dos alunos surdos de aprender duas línguas diferentes e de modo simultâneo, com isso devemos considerar que o mesmo chega na escola com pouco ou nenhum conhecimento da Libras e da Língua Portuguesa. Então pensamos em um material de ensino-aprendizado que tenha como principal objetivo apresentar a libras e a Língua Portuguesa de forma contextualizada e prazeroso, possibilitando a real transformação dos alunos em leitores e usuários dessas duas línguas.

A utilização de materiais específicos que possam sanar as dificuldades e limitações provenientes da surdez é uma prática que deve ser empregada nas escolas regulares frequentadas por aluno surdo, é a partir da produção desse material que surgiu uma metodologia, em que a mesma possui subsídios para que o aluno surdo se sinta mais à vontade no meio escolar no qual está inserido. É pensando no educando e principalmente em seu desenvolvimento educacional que partimos desse princípio sem que haja desrespeito as suas necessidades, e sim propor uma educação de qualidade e crescimento para o mesmo.

No entanto, sabe-se que para o aluno surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que o professor habilitado tenha conhecimento acerca das particularidades linguísticas e culturais da língua da qual estamos nos referindo. Na inclusão, parte-se do

pressuposto que todos os alunos necessitam ter acesso a uma educação de forma simultânea. Para Lacerda (2006), a educação inclusiva é um processo proativo e gradual, que varia de acordo com a necessidade dos alunos. Dessa forma, o professor é responsável por incentivar e mediar o desenvolvimento e conhecimento através da interação com o aluno surdo e seus colegas.

4.3 – Gênero textual: Relato Pessoal, levando em consideração a linguagem formal e informal na aquisição da Língua Portuguesa (L2) para alunos surdos.

Considerando que o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa e juntamente com a sua língua materna (LIBRAS), é possibilitar aos alunos surdos a compreensão da língua como instrumento de interação social, portanto, é necessário criar condições para que os mesmos se sintam preparados para compreender, interpretar, analisar e produzir textos.

De acordo com essa perspectiva, para que seja trabalhada especificamente a leitura e a escrita, apresentaremos algumas propostas com o material didático específico. Com o objetivo de desenvolver nos alunos surdos conhecimento linguístico, bem como o conhecimento do gênero textual: Relato Pessoal, nos quais os alunos podem ir além do simples texto.

Iniciamos o nosso trabalho explicando o gênero textual: Relato Pessoal. Esse é um relato narrado com fatos marcantes da vida de quem escreve, portanto, o narrador é protagonista da ação e assim sendo verbos e pronomes estarão predominantemente em 1ª pessoa. Rico em emoção e subjetividade apresenta tempo e espaço bem marcados. O narrador lança mão da descrição para caracterizar as pessoas, os lugares e os objetos segundo suas lembranças. O objetivo dessa atividade é que o aluno possa interagir com os demais colegas: surdos ou ouvintes.

Por ser uma narrativa, ou seja, e se tratar de algo que já aconteceu o tempo verbal que domina o discurso é o passado, porém às vezes, dependendo da intenção de quem escreve o presente também é usado. E quanto à linguagem? Geralmente, a variedade linguística empregada é a padrão, mas o leitor é quem define essa escolha. Para cada público uma linguagem específica: Formal ou Informal. O aluno terá a oportunidade de narrar fatos reais vivenciados com riquezas de elementos básicos como: Sequência de fatos, pessoas, tempo e espaço. É importante destacar que durante a aplicação dessa atividade, percebemos que podemos enriquecer ainda mais nosso trabalho com outros procedimentos didáticos, por exemplo o uso de imagem, dicionários, entre outros. A imagem favorece o pensamento relacional, conseqüentemente trará resultados positivos no ensino-aprendizagem do aluno surdo.

4.3.1 – Desenvolvimento das propostas de atividades, a parti dos critérios abordados durante a realização da tarefa, lavando em consideração: a coesão e coerência na estrutura do texto

4.3.1.1 – 1ª Etapa - Antes de começar a produção de texto, a professora pode introduzir uma leitura, relacionando-o com o conhecimento prévio que os alunos já possuem. Durante a leitura, o professor poderá comentar sobre a estrutura de um Relato Pessoal. Porém, não devem ser feitas muitos apontamentos, nesse momento o mais importante é que o aluno possa desenvolver com habilidades a leitura e a escrita.

4.3.1.2 – Desenvolvimento da atividade.

- a) No primeiro momento apresentaremos o gênero textual: Relato Pessoal, em seguida a estrutura do relato pessoal, juntamente com algumas regras gramaticais, tendo como princípio a aprendizagem da língua Portuguesa como (L2).
- b) Uma vez ativa em todas essas áreas, por mais que não as domine de imediato, o aluno vai gradualmente tecendo as relações entre os conceitos gramaticais da Língua Portuguesa, colocando em prática seu aprendizado.
- c) Nesta atividade o aluno produzirá um texto que será analisado além da sua estrutura, a coesão e coerência.

O objetivo dessa atividade é enriquecer a interação aluno-professor, possibilitando ao aluno surdo o desenvolvimento da leitura e escrita, com o aprendizado da gramática contextualizada na produção dos textos. Pois sabemos que o aluno Surdo gosta de compartilhar suas experiências cotidianas.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O destaque atribuído a atual presente pesquisa, deixou evidente que as atividades diárias desenvolvidas na sala de aula possibilitam o aluno surdo a desenvolver tarefas dentro da sua realidade com material adequado. Considerando o trabalho do professor, que por vez se encontra pautado em sistemáticos planejamentos, pois sabemos que o fazer pedagógico nos traz um resultado satisfatório.

Segundo os autores, a atuação do professor, de acordo com o que nos referimos, está ligado às sua dedicação e observação, a parti dessa observação que se tem o resultado e ver a

necessidade de uma mudança. Portanto, é esse o ponto norteador que mobiliza seu saber para que novas mudanças sejam feitas, possibilitando o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos. Logo, o desenvolvimento do material didático específico que auxiliem no processo de educação de alunos surdos, se torna positivo em relação à interação desse sujeito no aspecto social. Dessa forma, pode-se ressaltar que é decisivo para a tomada de decisão e para o desempenho de uma prática de ensino eficaz e produtivo.

O desenvolvimento do material didático específico, tem como objetivo auxiliar o aprendizado de alunos surdos, com alguns aspectos que devem ser bem elaborados. Por essa razão, é preciso investigar e conhecer as particularidades linguísticas das duas línguas que se pretende trabalhar, especificamente, nas escolhas metodológicas e nas propostas pelo professor, sobretudo, satisfazer as necessidades de interação de alunos surdos.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidente da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 3p, 2005

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Disponível em: www.portal.mec.gov.br CICCONE, Marta. Comunicação total. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

QUADROS, Ronice Muller de; **KARNOPP**, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre : Artmed,(2001, p. 11).

FERNANDES, E. Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo. AGIR. Rio de Janeiro. 1990.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov), Marxismo e filosofia da linguagem. 9.ed. São Paulo: Hucitec,1999.

SKLIAR, Carlos. (Org.) Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

LITERATURA SURDA: A LITERATURA VISUAL DA LÍNGUA MATERNA DE ENSINO L1

Geraldo Venceslau de Lima Junior
Especialista em libras – EAD pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID)
Professor de libras da UFCG/CFP – Campus Cajazeiras
geraldovenceslau@gmail.com
Natália Diniz Silva
(UFCG/CFP- CAMPUS CAJAZEIRAS)
nataliadiniz01@gmail.com
Francisca Barreto da Silva
Licenciatura em pedagogia com área de aprofundamento em educação especial
(UFPB E UFCG/CFP – CAMPUS CAJAZEIRAS)
fbarreto873@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar aos educadores a experiência do estágio supervisionado realizado no âmbito da escolarização básica na escola Padre Leonel com o ensino adaptado da Literatura Visual Surda no ensino fundamental para alunos surdos. Os alunos percebem a L1 e compreendem as aulas com professores sinalizantes de LIBRAS. Nessa vivência tivemos a oportunidade de realizar diversas ações pedagógicas, com o estágio pude adquirir experiência do repasse da aprendizagem junto com os alunos, consegui ampliar meu conhecimento unido teoria e prática. Os surdos com a convivência com o professor surdo que conhece sua identidade e cultura do ser surdo tiveram um melhor aprendizado. O estágio foi desenvolvido de maneira didática utilizando métodos para facilitar a comunicação de sua língua natural e a sua modalidade é visual espacial. A organização desta didática teve um seguimento que passou por um processo de avaliação ao final, cada aluno expôs o que sentiu a respeito de como foi ministrada as práticas em sala, que resultou na importância da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais em caráter especial.

Palavras-chave: Literatura surda. Surdos, LIBRAS. Língua. L1.

INTRODUÇÃO

O autor responsável por esse artigo é surdo, prestou o vestibular para o curso de Letras Libras, na Universidade Federal de Paraíba – UFPB, no ano de 2011, no primeiro semestre. Essa expectativa de cursar a graduação vinha em sua visão de trabalhar futuramente como professor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No ponto de vista, essas disciplinas fizeram maximizar a compreensibilidade no que se tratava nesse ramo linguístico. Todavia passou-se por dificuldades, pois nessas disciplinas trabalhava-se bastante com a segunda língua, a língua portuguesa. Esse foi o ponto que fez com que o autor procurasse explicar a importância do uso da LIBRAS, pois é a língua materna do surdo.

Sabe-se que o estágio é um método de aprendizagem indispensável a um profissional

que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira, com a oportunidade de transformar alguma coisa no que se pode aproveitar e a parte teórica, conhecer a realidade do dia-a-dia, no que o acadêmico escolheu para exercer.

Na Literatura Surda, onde foca com trabalhos literários em somatória com narrativas, piadas, adentrando na comunidade surda. Ela surgiu em vários países como a Europa e os Estados Unidos, com a opção de escolas de surdos. Uma escolha para trabalhar com esse tipo de educação vem através da Universidade Gallaudet (*Gallaudet University*).¹

Conceituar a Literatura é de extrema abstrusa, e dar apenas um conceito para esse termo é inexistente. Ela submerge produções feitas pelos sujeitos surdos, é uma dependência da literatura surda com o surdo, ou seja, ambos são correlativos, envolvendo representações produzidas por surdos, onde se produzem significados divididos com a configuração de discurso - sem eles, não há representação surda. Na Literatura Surda, afirma-se que a submergeção nas representações de surdos de forma discursiva, trata-se no conceito, vinculado aos Estudos Surdos, que fazem parte do campo dos Estudos Culturais.

2 OBJETIVO GERAL

Em foco nessa pesquisa, visa refletir sobre a temática da Literatura Surda, todavia, é preciso primeiramente explicar no que a conceitua; relatar o estágio supervisionado como algo concreto para documentar o artigo em relação ao ensino da L1 através da literatura surda para o surdo; mostrar a importância da literatura visual no processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda.

2.1 OBJETIVO ESPECÍFICO

Intensificar a assunto tratando da metodologia do ensino da Libras e do português para surdos através do registro do estágio supervisionado ensinar o; colaborar com alguns posicionamentos através de algumas experiências adquiridas e observadas.

3. METODOLOGIA

Conceituar a Literatura é de extrema abstrusa, e dar apenas um conceito para esse termo é inexistente. Ela submerge produções feitas pelos sujeitos surdos, é uma dependência da literatura surda com o surdo, ou seja, ambos são correlativos, envolvendo representações produzidas por surdos, onde se produzem significados divididos com a

configuração de discurso - sem eles, não há representação surda.

Este trabalho surgiu da necessidade a partir de uma expectativa de cursar a graduação e de trabalhar futuramente como professor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Ao ser aprovado nessa graduação, participou em todas as disciplinas inseridas nessa faculdade. No ponto de vista, essas disciplinas fizeram maximizar a compreensividade no que se tratava nesse ramo linguístico. Todavia passou-se por dificuldades, pois nessas disciplinas trabalhava-se bastante com a segunda língua, a língua portuguesa. Esse foi o ponto que fez com que o autor procurasse explanar a importância do uso da LIBRAS, pois é a língua materna do surdo. Através de estágio o autor aproveitou a pesquisa para documentar que o estágio lhe proporciona, podendo discorrer tudo aquilo que tem aprendido e até mesmo aquilo que ainda vai aprender teoricamente. Sabe-se que pedagogicamente o aprendizado é muito mais eficaz quando é adquirido por meio da experiência. Temos muito mais retenção ao aprendemos na prática do que ao que aprendemos na prática visual e escrita. Foram momentos relevantes, com a expectativa de mostrar futuramente qual perfil que seria o mais encaixado a esse autor dessa pesquisa.

4. EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIOSUPERVISIONADO

A Escola Municipal Padre Leonel da Franca, inaugurada em 1985, antes denominada Mutirão Escolar, fazia parte de um Programa Educacional, desenvolvido pelo Governo do Estado da Paraíba. A partir de 1988 passou para o âmbito da esfera do município de João Pessoa, através do Decreto Municipal nº 2.188, de 16 de outubro de 1991, com vigência retroativa a 28 de novembro de 1988, publicado no Semanário Oficial de 15 a 21 de outubro de 1991. Obteve autorização de funcionamento pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução nº 080/90 de 11/12/90, com Registro no INEP nº25.096.664.

Funciona neste estabelecimento Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos, incluindo alunos portadores das seguintes deficiências: síndrome de moebius, auditiva, visual, mental, entre outras. Os portadores de deficiência auditiva são acompanhados por interpretes de libras e a aluna com síndrome de moebius tem o apoio de uma cuidadora além da professora da sala regular. A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite com aulas em regime regular e a partir do segundo semestre do ano em curso tem horário integral para os alunos que participam das oficinas do MaisEducação.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, assegura a inserção escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades / superdotação, orientando os sistemas de ensino para:

- Garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- Oferecer o AEE (Atendimento Educacional Especializado);
- Formar professores para o AEE e demais professores para inclusão;
- Estimular a participação da família e da comunidade;

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.), instituído pela Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007. O Programa tem como finalidade a disponibilização dessas salas e visa apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE.

Os alunos atendidos têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que podem ter obstruída/dificultada sua participação plena e afetiva na sociedade diante barreiras que esta lhes impõe, ao interagirem em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

As atribuições dos professores da Sala de Recursos:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos alunos, de forma a construir um plano de ação;
- Produzir materiais tais como: Transcrição de textos, adequação de materiais didático-pedagógicos, ampliação de textos, gravação de textos, entre outros.

A principal função da escola é a transmissão do saber – que são os conhecimentos, as técnicas, os valores, os comportamentos, as atitudes historicamente produzidas pelo homem, e para tanto é preciso garantir uma educação de qualidade.

A organização curricular possibilitará ao aluno relacionar os conhecimentos sistematizados com as atividades inerentes às novas tendências educacionais, face às exigências do mundo contemporâneo, através de um enfoque interdisciplinar.

Mostra-se a ficha de auto avaliação e o roteiro de entrevista, onde menciona a forma de lidar com o planejamento estratégico com os alunos surdos e o professor surdo no Colégio Público Padre Leonel, situado em João Pessoa.

Acredita-se na importância da preparação dos professores, especialmente da educação

básica dentro dessas escolas, com o fim de compreender o conceito das LIBRAS, em busca da defesa do acompanhamento e progresso do aluno surdo.

Os professores que lidam com esse ensino da Língua Brasileira de Sinais, precisam compreender que essa língua não considera universal, e que ela tem a sua estrutura gramatical própria.

Dentro desse ESTÁGIO, que foi realizado na EMEF Padre Leonel da Franca através de observação, participando das aulas lecionadas pela professora Patrícia Nascimento Clemente, foi muito aproveitador para meu crescimento como professor de Libras. O Estágio Supervisionado é de suma importância para a formação acadêmica, pois proporcionam ao formando de Letras Libras observar e refletir como está sendo construída a nova identidade profissional do Letras Libras, porque na escola de surdos às pessoas, os alunos surdos precisam de metodologia científica, projetos, objetivos e materiais didáticos.

Minha experiência no ESTÁGIO como professor de LIBRAS primeiro L1, desenvolvi, utilizei uma metodologia a qual mostrava o desenho dos sinais, cada imagem e ensinava as pessoas surdas os sinais correspondente as imagens. Percebi que havia compreensão e entendimento por parte dos alunos surdos da sala, depois para o ensino de L2 ensinei os sinais e mostrei a escrita das palavras. Os alunos surdos aprenderam, porque a aquisição da linguagem é fundamental, pois compreende a metodologia adequada pela característica da LIBRAS que é visual-espacial. Nota-se que os alunos surdos compreenderam com clareza esse método.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1 Conceituando a literatura surda e sua transmissão da visão da comunidade surda

A identificação da cultura surda está integrada na literatura surda, a qual se mostra um atual conceito. Compreender a cultura surda, traça-se na significância de Wrigley (1996, p. 45), com a garantia de que a descrição significativa com a definição da cultura surda, é o uso de uma língua de sinais, uma língua partilhada em uma comunidade de pessoas surdas.

Na imagem do surdo é construída sua língua de sinais, sua utilidade visual, seus hábitos e costumes culturais e não uma cultura adaptada aos ouvintes. Em correlação a esse tipo de cultura, vem a opinião de Miranda (2001, p. 20):

A comunidade surda constrói uma cultura e produz identidades em espaços geográficos, no sentido de não nascerem dentro desses, mas em espaços possibilitados ou conquistados para que ocorra, intencionalmente ou não, a

organização e a produção surda.

Na direção de mostrar a visão do sujeito, numa posição etnocêntrica em relação aos demais sujeitos envolvidos no processo, como, por exemplo, o ouvinte sobre o surdo. A visão de diferença, no olhar “estranho” de uma maneira de despontar a definição e da diminuição do outro. De forma conceituosa Rocha argumenta que:

“Etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. No plano intelectual, poder ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.”. (1989, p. 7)

Visa salientar que as produções linguísticas e relações sociais são características do povo surdo, de forma visual e diferenciada, que se trata nas línguas de sinais, a literatura surda e as artes visuais. E um dos componentes relevantes da cultura surda como trabalho adaptado em histórias em língua de sinais aglomerando a identidade e a cultura surda.

É notório observar que a literatura surda é o trabalho literário que os surdos produzem não registrada através de língua escrita, mas se expressa através da língua de sinais – não se trata de uma tradução da Literatura Brasileira ou de qualquer outra literatura nacional produzida pelos ouvintes, mesmo que coligue alguns assuntos também partilhados por estes.

Na produção da literatura surda é utilizada em língua de sinais, ultima-se a sua produção já convinha antes da existência de registros em vídeo, já que, acontecia encontros de surdos em outros locais, como nas associações, eventos, etc., a qual trabalhavam com histórias e produções visuais. Cita Lebedeff(2005):

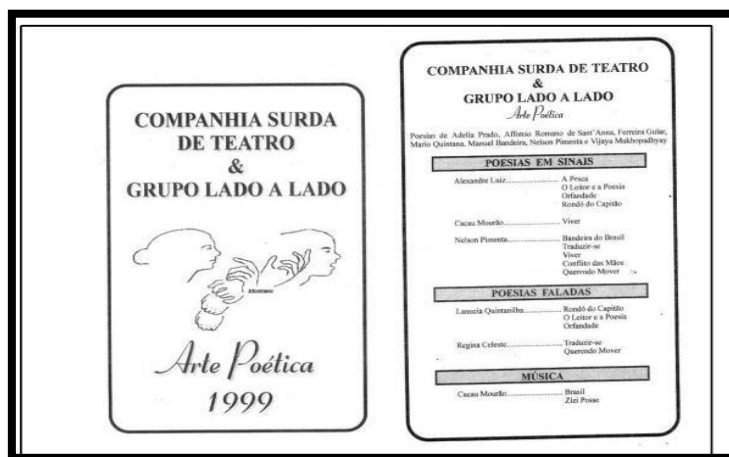
De acordo com Carter, Carter e Fleischer (2005), os surdos se reúnem em associações e eventos sociais possuindo suas próprias instituições e tradições. Segundo os autores: os surdos se unem e se aproximam em função da língua de sinais e, a partir dela, desenvolvem sua própria cultura.

Cada comunidade surda tem a sua forma de explicitar suas histórias, usando o proveito de tramitar para outros sujeitos surdos, em outras comunidades surdas. Nessa transmissão, a cultura surda é espalhada para outros países, com a possibilidade de trabalhar na visibilidade da cultura surda através de tradução. Essa tradução não é apenas para os surdos, mas também para as pessoas ouvintes e tradução de línguas faladas.

A LUTA DA LITERATURA VISUAL, L1, A LÍNGUA MATERNA DOS SURDOS

A literatura visual surda é relevante, por apresentar aspectos da cultura e identidade surda, com a utilidade de explicar como se lida na literatura visual. A história é feita em dois tipos de língua escrita, que é a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, (signwriting). A línguaportuguesa, usa-se no ato gramático padronizado em obediência ao português. Já aLíngua de Sinais, que é a Língua materna dos surdos, uma língua falada em Libras, todavia nesse contexto trata-se dos desenhos visuais em LIBRAS. A Literatura surda possui vários recursos, como vídeos traduzidos em Língua de Sinais, imagens, textos figurativos. É um método refletivo e proveitoso para as crianças surdas, pois com essa imagem visual, esses menores vão ter uma percepção de maneira flexível e acessível na parte visual literária. Abaixo mencionado, é ilustrado a imagem 01 da Literatura Visual.

Figura 01 - Cia surda de Teatro, Grupo Lado a Lado. Folder (15 x 20).



Fonte: Espetáculos em Rio de Janeiro/RJ no INES - 1999

Nessa imagem, revela-se o quão é fundamental a imagem e o espaço visual para ser utilizados aos surdos em vários ambientes. A Língua Brasileira de Sinais, que é um dos métodos uteis na imagem visual desses sujeitos, é relevante a ser trabalhado no ambiente teatral, no ambiente poético.

Na literatura surda, as produções de textos literários em sinais são de maneira traduzidas a experiência visual, que é compreendida a surdez como presença de algo e não como falta que possibilita outras representações de surdos. É considerada as pessoas surdas quando perceber que existe: cultura diferente, identidade e literatura visual.

O registro da literatura surda começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da LIBRAS e do desenvolvimento tecnológico, que possibilitaram formas visuais de registros dos sinais.

4.1 VISÃO DA ESCRITA PORTUGUESA X L1VISUAL

Na imagem visual, é necessário que cada sinal seja representado na tradução da imagem-visual, com o objetivo de as crianças poderem compreender no que se trata essa imagem e seu conceito.

Fundamenta-se no atendimento especial na sala de aula, onde apresenta alunos surdos, assim como ter a presença de professor de LIBRAS empregando a metodologia usada para o ensino de surdos. Assim sendo, o aprendizado dos alunos surdos obterá sucesso. Foi o fato que aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leonel da França².

A experiência profissional do uso da Língua Brasileira de Sinais, que é a L1, é fundamental para ministrar em instituições que são incluídas crianças surdas, pois com essa língua vai transmitir clareza, utilizando métodos de ensino como desenho e os materiais que fazem cada palavra e as nomeiam com a sinalização dos próprios sinais.

Segundo Fonseca (s/d p. 77), destaca que a

"Educação é tudo o que permite ao indivíduo aprender novas aquisições, novas competências e novas atitudes. Sem educação os deficientes não poderão atingir uma vida de valor e de significado humano".

Ainda de acordo com o autor, métodos de ensino educacionais e inclusivos podem improvisar a alteração na vida dos alunos surdos, visto como, pela cobrança desses sujeitos surdos, uma maior atenção da sociedade, proporcionando melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem. Conforme menciona Sasaki (1999) existem benefícios da educação inclusiva para os alunos surdos, usando a relação social, com reciprocidade de aprendizagem. No caso dos estudantes com surdez, poderão cooperar na aprendizagem com os demais alunos, amparando a desenvoltura da opinião pela diversidade individual, através da experiência direta com a variação natural das capacidades humanas.

Nesse estudo revela a língua, em foco L1 e L2, onde é permitido coincidir as gramáticas de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2) e pesquisar seus aspectos divergentes. Sabe-se que a literatura possui limites para a variação em gramáticas não nativas, assim como em gramáticas nativas. Através de experiências da produção escrita, elaborado com o intuito de examinar as construções de posse não pronominais do português, buscou-se a assimilação e a descrição de criações de posse na interlíngua dos aprendizes surdos que não são facilmente observadas na produção espontânea.

Em vista da hipótese de que, a partir de conhecimento congênito e do conhecimento da LIBRAS, amplia o procedimento de aquisição do português, a investigação das estratégias dos aprendizes surdos leva ao questionamento de propriedades de traços da gramática e de efeitos de transferência da L1.

Neste trabalho são apresentados os autores como, Craats et al. (2000) e Quadros, (2000), onde mencionam a respeito da reestruturação relacionada à aquisição de estruturas de posse apresentada pelos aprendizes surdos e pelo relacionamento com a ordenação núcleo-complemento, pois pelo visto a língua portuguesa e LIBRAS são línguas de núcleo-inicial (cf. Quadros, 2000, 1999).

A análise foi identificada através da variedade de expressões/estratégias empregadas pelos informantes, às estruturas não pronominais de posse, onde visa saber que as variantes da expressão de posse apresentam-se em construções convergentes com português, bem como em construções não convergentes, menciona Chan-Vianna (2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante, necessário que na sala de aula que tem ouvinte o professor de Libras use o ensino e uma metodologia com o objetivo de esclarecer a história de educação dos surdos, precisa conhecerem a diferença entre a cultura surda e a identidade surda, explicitar através de Língua de sinais, apresentar aos alunos ouvintes que deve ser aprendido as diferenças: Primeira língua L1 que própria gramática da LIBRAS, também, necessita explicitar a teoria e a prática da língua desinais.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leonel da França, onde tive a primeira experiência do estágio, o professor de Libras que tem uma experiência no ensino de LIBRAS, apresentando somente a Língua Brasileira de Sinais que é uma língua própria, uma Língua materna. Porém o ensino e o método adotado eram o ensino de L2, ensinar a própria língua para ouvintes se compreenderem e ocorra um desenvolvimento cognitivo linguístico.

A inclusão hoje nas escolas ainda é muito grande e devemos nos unir para poder acabar com as barreiras, e o primeiro passo é dar a devida atenção à educação. Nós profissionais da área necessitamos valorizar a importância de estar formando cidadãos e o quanto crucial é para a sociedade e seu futuro o desenvolvimento de cada indivíduo. Quando estamos em estágio é a hora de poder ter o conhecimento de como as nossas escolas estão, e isso, eu tive vi de perto, como tudo funciona e aprendi que as professoras de LIBRAS estão sendo vista dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAN-VIANNA, A. (2003) **Aquisição de português por surdos: estruturas de posse**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

CRAATS, I. Van de; CORVER, N.; HOUT, R. Van (2000) **Conservation of grammatical knowledge: on the acquisition of possessive noun phrases by Turkish and Moroccan learners of Dutch**. *Linguistics* 38-2, 221-314.

FERNANDES, Eulália (org). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda - Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

INCLUSÃO: **Revista da Educação Especial**. Secretaria da Educação Especial. Brasília, Ano 2, Nº 2, agosto, 2006.

INTEGRAÇÃO: **Revista do Ministério da Educação**. Brasília. Secretaria da Educação Especial, Ano 13, Nº 23, 2001.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: História social de surdos no Ceará**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará: Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2003.

LIMA, N. M. F. de. **Currículo e surdez: parâmetros para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino**. João Pessoa: Dissertação de Mestrado/PPGE, 2004.

LULKIN, S. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In SKLIAR, C. (Org.): **A Surdez. Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 33-50, 1998.

QUADROS, R. (1999). *Phrase structure of Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado. PUC/RS. Porto Alegre.

_____. (2000). **A estrutura da frase na Língua Brasileira de Sinais**. In II Congresso Nacional da Abralín, 1999, Florianópolis. Anais do II Congresso Nacional da Abralín. Florianópolis: UFSC.

QUADROS, Ronice Muller de. **O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos**. In: REVISTA: Criança do Professor de Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília-DF, Nº 42, dezembro, 2006.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura

Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SASSAKI, ROMEU KAZUMI. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. 3º edição, WVA 1999.

Acesso: <http://www.brasilecola.com/sociologia/classes-sociais.htm>. Acesso em 08/10/2014.

Acesso: www.ices.seduc.ce.gov.br/ Acesso em 012/10/2014.

Acesso: <https://sites.google.com/site/icesonline/historico-1> Acesso em 08/10/2014.

AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

Natália Diniz Silva(UFCG/CFP- Campus Cajazeiras)
nataliadiniz01@gmail.com

Geraldo Venceslau de Lima
Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID)
Professor de libras da UFCG/CFP – Campus Cajazeiras
geraldovenceslau@gmail.com

Francisca Barreto da Silva
(UFPB e UFCG/CFP – Campus Cajazeiras)
fbarreto873@gmail.com

RESUMO

Este artigo trata - se de um relato de experiência das múltiplas funções do profissional intérprete de Libras no ensino superior no Centro de Formação de Professores/CFP UFCG campus Cajazeiras, com o intuito de mostrar de como surgiu a ideia deste trabalho junto ao Projeto Incluir, o dito projeto é uma política de acessibilidade no atendimento aos alunos com deficiências ou alguma dificuldade de aprendizagem na UFCG - Campus Cajazeiras. O objetivo deste artigo é conduzir o leitor a pensar como a inclusão está na realidade Centro de Formação de Professores/CFP UFCG campus Cajazeiras e de qual forma isto está sendo trabalhado, e aonde se pode chegar com a acessibilidade especificamente a pessoa surda através do profissional intérprete de Libras. Delinear a atuação deste profissional no âmbito acadêmico fundamentado através de conceitos de alguns autores. Neta pesquisa será tratado (baseado a partir dos dados amostrais) o caminho que a autora tem percorrido nesta profissão com algumas identificações do que pode realizar na universidade para promover a difusão da Libras e da cultura da pessoa surda para que haja uma maior preparação do corpo docente e servidores quando tiver que receber tanto alunos como mais profissionais surdos. Adotando conhecimentos consequentemente o esclarecimento da atuação do intérprete de Libras será mais entendida em todo ambiente universitário.

Palavras-chave: Intérprete de Libras. Surdos. Ensino Superior. Funções.

INTRODUÇÃO

Como já se sabe a Libras (Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002 regulamentada pelo decreto 5.626/05) é reconhecida no Brasil como língua, e através deste acontecimento que marcou tanto o povo surdo e a comunidade surda, proporcionou respaldo do poder e dos serviços públicos e com isso o reconhecimento do profissional intérprete de Libras teve seus avanços com a regulamentação através da Lei nº 12.319/10 tratando tanto do exercício, formação e atribuições, mas isso não torna a realidade atual concluída neste contexto, há muito para caminhar quando se trata da função e atuação deste profissional, principalmente quando se trata do intérprete

educacional no Ensino Superior que é uma área pouco conhecida no âmbito acadêmico pois existem poucos estudos no Brasil e no cenário mundial . Esta pesquisa visa refletir a construção do profissional intérprete de Libras educacional expondo um pouco sobre a sua história e suas atribuições, trazendo observações sobre a inclusão educacional no Ensino Superior. Analisar como a Universidade Federal de Campina Grande / CFP Campus Cajazeiras tem atuado na questão da acessibilidade, principalmente por ter na instituição um professor surdo e um intérprete de Libras que por muitas vezes ainda é visto como assistencialista.

Como relato de experiência, estou estudando o meu próprio trabalho e repensando sobre a minha prática, levantando questões sobre a tarefa do intérprete de língua de sinais educacional e suas múltiplas funções constituindo o meu lugar diante deste artigo, trazendo informações sobre a minha atuação junto ao projeto Incluir e como meu trabalho tem se desenvolvido no contexto acadêmico. A pergunta que percorre neste trabalho é; qual a real função do intérprete educacional de Libras? Quais caminhos estes profissionais devem trilhar para estarem mais preparados? Trata-se de perguntas com algumas respostas mais ou menos esperadas, pois é conhecido que em nossa realidade o intérprete de Libras tende a auxiliar o professor como uma das funções deliberadamente atribuída.

Para fazer parte do processo da acessibilidade a educação tem convocado o intérprete de língua de sinais, sem, entretanto, conhecer a sua função, criando muitas vezes mitos sobre esta profissão e enquadrando funções inadequadas a este profissional por muitas vezes não haver definições claras sobre seu papel.

Quadros (2004) define intérprete da língua de sinais, como sendo o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país, e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete, que para a mesma, a função do intérprete está na interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa.

Um das definições do intérprete educacional segundo Lacerda (2009) é que este profissional colabora com o professor na sugestão de atividades, indicando os momentos de sala de aula que foram mais complicados para trabalhar, além de levar informações e observações para o professor, auxiliando a uma visão ampla sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral é avaliar de forma efetiva os desafios encontrados a inserção do intérprete de Libras e o surdo no ensino superior a partir da aplicação de questionário para os profissionais e corpo docente da instituição da UFCG/CFP campus Cajazeiras, tendo os

professores ouvintes em sua maioria utilizando os interpretes como recurso para uma inclusão na formação superior.

Já os seus **Objetivos específicos são:**

Identificar algumas funções que norteiam esta profissão, conhecer a profissão intérprete da Língua de Sinais (ILS), Conhecer a profissão do intérprete de Libras educacional (IE), refletir sobre o intérprete de Libras e o surdo no ensino superior e seus desafios, adquirir novas possibilidades de caminho para construção de valores na profissão do Intérprete de Libras e colaborar com o relato de experiência para futuras pesquisas

1 METODOLOGIA

A iniciativa desta pesquisa se deu através da necessidade de entender sobre a profissão intérprete de Libras e sua atuação, com isso, foi decidido realizar um relato de experiência para esclarecer e entender as múltiplas funções do intérprete junto ao Projeto Incluir que atua dentro da Universidade Federal de Campina Grande, promovendo acessibilidade, porém o papel do intérprete de Libras neste contexto está conhecido às vezes de forma confusa para todos que fazem a UFCG campus Cajazeiras. Junto a esta pesquisa foi feito questionário qualitativo semiestruturada a fim de delinear o trabalho do intérprete de Libras dentro da universidade e esclarecer sua atuação junto ao projeto Incluir e aos surdos, solidificando a inclusão para futuros surdos e assim conseguir mostrar que umas das funções do intérprete de Libras é ser um agente de interação entre o surdo e ouvinte. Como respaldo o trabalho estará fundamentado em alguns teóricos relevantes que já vem fazendo pesquisas na área da atuação da interpretação, da Libras, da surdez na área educacional.

Logo a seguir apresentamos a trajetória do profissional intérprete de Libras no Brasil, Leis e formação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS

Os pontos históricos são fortemente traçados por discussões sobre a atuação do intérprete de Libras, no âmbito religioso (que por sinal isto é muito mais antigo do que imagina-se) reflete nos dias atuais com a ligação do assistencialismo, e por este motivo há

uma cultura que este trabalho remete algo “bonito” e voluntariedade aos olhos da sociedade, e por falta empenho destes profissionais na questão da valorização da profissão muitos intérpretes tem recorrido em migrar para a função de professor de Libras para conseguirem o reconhecimento financeiro, tanto em instituição privada como em pública.

Os primeiros passos da atuação do intérprete de Libras conforme registros foram na década militar 1980, Quadros (2004) e ainda de acordo com o registro da autora um marco para a constituição desta profissão foi o “I Encontro realizado de Intérprete de Língua de Sinais no Brasil foi organizado pela Feneis¹ em 1988” (p.14). Claro que com a luta dos surdos por equidade e inclusão social fez (e ainda faz) este profissional atuar em vários lugares, tais como comunitária, jurídica e política, entre outros. Segundo Quadros (2004), quanto mais o povo surdo batalha pelos seus direitos de reconhecimento não pela “deficiência” e sim pelo olhar da diferença linguística minoritária e avança em suas conquistas mais é encontrado sentido na presença do intérprete de Libras nos lugares mais diversificados possíveis solidificando cada área de atuação, e uma das áreas é a educacional, ainda há pessoas que creem que um intérprete de Libras sabe atuar em qualquer área e isso é um mito, pois se este profissional não entender e não estiver familiarizado com o discurso poderá prejudicar todo enunciado e não conseguirá fazer com que o surdo alcance entendimento, por isso há necessidade que estes profissionais tenha formação específica, uma proposta seria abrir cursos de especialização.

Atualmente existe pela USFC o curso de graduação bacharelado em Letras Libras para pessoas interessadas em tradução e interpretação de Libras:

O currículo do ano de 2009 do bacharelado em Letras Libras tem duração de quatro anos e habilita bacharéis para exercerem a função de tradutores/intérpretes de LIBRAS/Português para atuação de forma geral no contexto social. Sua formação contempla uma gama de disciplinas voltadas para linguística, estudos da tradução e educação dos surdos, além de proporcionar um ambiente prático de atuação para os futuros tradutores/intérpretes de LIBRAS. (JESUS, 2013,P.17)

Este curso dá um subsídio latente para a pessoa que tem por objetivo trabalhar no ramo educacional com tradução e interpretação de Libras/Português, porém não é o suficiente, atualmente vários indivíduos que atuam na área busca se aprimorar em seu trabalho convivendo em comunidade surda, buscando cursos de extensão, troca de conhecimentos com outros colegas e refúgios em tecnologias, como por exemplo, as redes sociais, pois é sabido que deve ter a consciência que esta profissão é uma eterna formação, principalmente quando se trata de aspecto linguístico, vale ressaltar que a formação deste profissional ainda não é definida.

2.2. O INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL⁷

O tradutor intérprete educacional vem conquistando seu espaço desde o reconhecimento da Libras através da Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 como dito anteriormente. Mas quem é esse profissional? Quadros (2004, p. 59) explica que “o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação”, porém sabe-se que não é tão simples assim, verificou-se que a atuação do intérprete de Libras educacional tem a complexidade enorme, pois a postura de um intérprete de Libras educacional no contexto de escola é distinta no contexto universitário. Lacerda (2009, p. 66) cita que o que mais difere é a idade do aluno, quando criança seu processo de formação ainda não está concluído fazendo que seu processo de relação com o intérprete se torne diferenciado, diferente de um surdo amadurecido, que já tem seus processos pessoais melhor firmados.

Outra situação que ocorre no contexto escolar é que a criança se refugia em questões além de sala de aula para o intérprete, onde este profissional auxilia o professor e os gestores da escola até na questão comportamental da criança, raramente a criança se comunica com o professor, comunicando muito mais com o intérprete.

O intérprete de Libras educacional ao se deparar num contexto escolar, percebe que sua função vai além de interpretar um conteúdo que está sendo ensinado em sala de aula e ser um agente de comunicação entre ouvinte e o surdo, este profissional sente ao desenvolver seu papel no ambiente escolar que lhe falta alguma forma de amparo na questão de clareza de suas funções e de atenção específica para melhoria de atuações. Segundo Albres (2015, p. 58), o intérprete é lançado como “apoio” na sala de aula e na sala de recursos em contra turno onde o MEC não contribui com uma orientação para ação, trazendo uma função bem genérica. A autora salienta que é necessário oferecer aos professores e gestores uma formação para o trabalho colaborativo, desta forma a visão equivocada de que o surdo é quem precisa da presença do intérprete de Libras e de que é ele que não domina a Língua Portuguesa será ajustada, pois o serviço de interpretação é para os dois lados envolvidos em uma interação que não partilham da mesma língua, dando aos dois mundos de línguas distintas conhecerem um pouco de cada cultura.

Mais alguma outra função é atribuída ao intérprete educacional segundo Albres (2015,

⁷Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) – é uma entidade filantrópica com finalidade sócio-cultural, assistencial e educacional. Tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira.

p. 59 apud BRASIL, 1997b):

Auxiliar a produção escrita dos alunos surdos em Língua Portuguesa, se possível, no momento do exame. Elucidar dúvidas na hora da leitura das provas e durante a elaboração destas. Significar palavras que venham ser desconhecidas. Em contexto de provas de vestibular interpretar o contexto em LIBRAS, com tradução simultânea em Português, o que seria gravado em vídeo para documentação. Elucidar também o significado de questões Matemática, Física, Química e Biologia.

Todo o movimento surdo que defende o respeito aos direitos linguísticos atinge a contratação de intérpretes, a estrutura curricular e as propostas didáticas. É uma luta constante que não tem perspectiva de acabar não deve diminuir.

2.3 O INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

No final dos anos 90 com as políticas educacionais de inclusão escolar, houve um aumento significativo no ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino superior no Brasil, considerando a exclusão histórica deste alunado nas décadas anteriores. Ao analisarmos os dados do MEC/INEP (2006), relacionados à evolução de matrículas de alunos com NEE no ensino superior entre de 2003 e 2005, observamos que o número total de alunos passou de 5.078 para 11.999.

Refletindo sobre o mundo acadêmico de jovens e adultos que constroem a vida cultural universitária são inseridas pessoas surdas também com objetivo de formação profissional e científica, no qual os professores dos cursos da instituição serão os principais responsáveis pela produção social do conhecimento e das identidades; embora, possua os currículos como sendo os principais reguladores dos cursos na instituição. Então neste ambiente institucional nos deparamos com as mais diversas identidades e culturas de comunidades que estão convivendo no mesmo lugar. Dentro desta ideia e referindo este assunto especificamente a pessoa surda e o tradutor intérprete de libras inserido nesta realidade que é nosso objeto de pesquisa, vamos refletir partindo do pressuposto que “para que a inclusão de fato seja efetivada é primordial que esteja claro a considerar o aluno surdo como bilíngue e bi cultural, considerando a língua de sinais como primeira língua e a língua da comunidade ouvinte como segunda língua” (SIQUEIRA, 2012, p. 152).

Nesta realidade que vem acontecendo o intérprete de Libras entra em cena tendo flexibilidade de lidar com algumas situações com consciência que está ali para promover construção dos conhecimentos. Problematizando a prática do intérprete de Libras no ensino

superior na sala de aula o desconhecimento das habilidades necessárias para um bom trabalho pode afetar negativamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, segundo Lacerda (2012) é necessário que o profissional faça uma adequação linguística, nas diferentes disciplinas; reconheça as variações da língua, quanto às diferentes faixas etárias, grupos sociais, localização geográfica, compreenda os aspectos da língua oral/escrita usada pelos ouvintes, os quais influenciam a língua de sinais em contextos mais formais, quando há a necessidade de termos técnicos ou especializados, obrigando o intérprete, muitas vezes, a usar datilografia ou paráfrases, são inúmeros desafios que esta profissional é exposto, inclusive se atentar em suas escolhas ao usar itens lexicais e nível de proficiência dos estudantes surdos na língua de sinais.

Alguns dos ILS fazem parte de um grupo de pessoas que aprendem a LS, desenvolvem as habilidades visuais e compartilham de outros olhares e compreensões do que significa ser surdo, das suas diferenças, das questões de poder, das identidades culturais dos surdos. Esses profissionais vivem sob tensão nos deslocamentos que se movimentam complexamente tanto no grupo cultural de surdos como no de ouvintes. Alguns dos ILS parecem conhecer “intimamente” os dois espaços, de surdos e de ouvintes, mas não pertencem “completamente” a eles e sim transitam por eles. Não são surdos, mas se aproximam deles e, ao mesmo tempo, são ouvintes que desenvolveram características diferenciadas da maioria da população que ouve. (SANTOS, 2006, p.36)

Desta forma entende-se que intérprete de Libras e/ou tradutor intérprete de Libras² é um ser que se encontra numa linha muito fina que não pode ser simplificada em uma profissão automática, existe nesta complexidade a sensibilidade de lidar com o mundo dos surdos e com mundo dos ouvintes, perdendo essa sensibilidade sua atuação se torna fria e julgada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante de toda esta pesquisa com as fundamentações teóricas pude me ver em várias situações e encontrar algumas respostas as perguntas que percorre minhas experiências de profissão. Atualmente trabalho como tradutora intérprete de Língua de Sinais no Centro de Formação de Professores/CFP da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG campus Cajazeiras – PB, recente aqui, porém não nova na área, estou atuando formalmente desde 2005 de lá para cá percorri tanto escolas, Faculdades e Universidades, todavia sempre me vejo

como aprendiz quando se trata da Libras, do Surdo e da tradução/interpretação. E diante da necessidade de formalizar e contribuir com experiências resolvi desenvolver a pesquisa sobre este ofício. Hoje junto ao Projeto Incluir (um núcleo criado em 2015) trabalhamos com o processo de Inclusão com atendimento aos alunos com diversas deficiências. No meu caso, além de estar em sala de aula com professor surdo, interpreto eventos, realizo gravações para a universidade efetivando a acessibilidade para a pessoa surda, traduzo as provas dos alunos ouvintes para o professor (quando necessário), traduzo provas para os alunos da Libras⁸ para o português e realizo a comunicação entre o professor surdo para os demais colegas e alunos ouvintes.

Para solidificar meu trabalho nesta pesquisa realizei uma amostra de dados realizando quatro perguntas para dois professores ouvintes, uma pessoa do setor administrativo e quatro perguntas para um professor surdo. Todos são desta mesma Universidade e tem seus nomes preservados, portanto eles serão identificados com as letras do Alfabeto. As perguntas foram simplórias, porém através desta iremos ter um ponto de partida sobre como é a pessoa surda inserida no ambiente Universitário e como é visto o papel do intérprete de Libras.

Professor A

Formação: Doutorado (ouvinte)

1. Na universidade, o que poderia garantir acessibilidade às pessoas surdas?

Resposta: O uso efetivo de tecnologias assistivas e da constante presença do intérprete de Libras.

2. Como é ter uma pessoa surda no mesmo ambiente de trabalho?

Resposta: Não me sinto confortável, porque não sei me comunicar com ele. Para mim, seria o mesmo em ter um russo no mesmo ambiente de trabalho, pois não sei falar a sua língua.

3. De qual forma você se comunica com um surdo?

Resposta: Ainda não me comunico com um surdo, uma vez que não tenho conhecimento da

⁸QUADROS (2004) apresenta o tradutor como a pessoa que traduz de uma língua para outra envolvendo um processo mais reflexivo. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. A tradução proporciona ao tradutor um tempo adequado para realização de suas tarefas, facilitando o acesso desse profissional a locais para pesquisas (bibliotecas, internet, documentos históricos, e outros) que auxiliam o tradutor na realização da sua atividade. Já a interpretação, é um processo que também envolve um profissional habilitado a interpretar a língua A para a língua B, no entanto em tempo real. É necessário domínio linguísticos, culturais, técnicos de interpretação de ambas as línguas em um tempo mínimo em que fará o processamento mental dos discursos enunciados.

Libras

4. Na sua visão, qual o papel do intérprete de libras e sua importância na universidade?

Resposta: É de fundamental importância o papel do intérprete de Libras, visto que este profissional é o responsável pela mediação entre o surdo e o ouvinte que não tem conhecimento dessalíngua.

Professor B

Formação Doutor em Letras (ouvinte)

1. Na universidade, o que poderia garantir acessibilidade às pessoassurdas?

Resposta: Poucas pessoas sabem Libras. Os intérpretes são necessários para que as pessoas surdas tenham um melhor acesso.

2. Como é ter uma pessoa surda no mesmo ambiente detrabalho?

Resposta: É um desafio que nos mostra a necessidade de nos comunicar com um colega em uma língua que não conhecemos. No entanto, precisamos interagir com o colega.

3. De qual forma você se comunica com umsurdo?

Resposta: Não conheço a Libras, me comunico com alguns gestos e por escrito.

4. Na sua visão, qual o papel do intérprete de libras e sua importância na universidade?

Resposta: O intérprete de Libras é indispensável. Ele cria as condições objetivas para a interação professor, alunos e servidores. Sem o intérprete, essa interação torna-se difícil. Precisamos de mais intérpretes.

Auxiliar de Rh C

Formação: Não mencionado (ouvinte)

1. Na universidade, o que poderia garantir acessibilidade às pessoassurdas?

Resposta: Acredito que deveria ter mais profissionais capacitados na área, bem como mais recursos adequados para os mesmos, com intuito de ampliar principalmente o acesso a informação e a igualdade de direitos.

2. Como é ter uma pessoa surda no mesmo ambiente de trabalho? Resposta: É um pouco difícil, pois não sei me comunicar comele.

3. De qual forma você se comunica com umsurdo?

Resposta: Através de gestos, pois não sei. As barreiras de comunicação são inúmeras.

4. Na sua visão, qual o papel do intérprete de libras e sua importância na universidade?

Resposta: O intérprete de Libras tem o papel de suma importância, pois ele é quem nos ajuda a se comunicar com o surdo. E a universidade sendo um espaço educativo, é essencial que se tenha um tradutor para que haja uma boa interação.

Professor D

Formação: Especialista em Libras (surdo)

1. Na universidade, o que poderia garantir acessibilidade às pessoas surdas? Resposta: Para garantir a acessibilidade do surdo é importante o respeito a sua língua e cultura. O conhecimento desses dois itens na Universidade já seria um grande avanço. Outra garantia seria a presença do intérprete de Libras.

2. Quais foram suas dificuldades como professor surdo da universidade? Resposta: Com a minha chegada à Universidade, a maior dificuldade que me deparei foi se comunicar nos setores. Por exemplo, na secretaria da unidade onde estou lotado, as dúvidas iam surgindo e a única forma que a secretária se comunicava comigo era escrevendo. Volto a repetir, a falta de conhecimento da cultura surda e da Libras intensificaram as dificuldades que passei. Diante disso, a interação que tenho com os demais colegas não existia, eu me sentia isolado.

Sobre os alunos, eu usava gestos para comunicação básica, minha interação não passava do que estava nos slides com os conteúdos das aulas.

3. De qual forma você se comunica com os ouvintes? Resposta: Minha comunicação com os ouvintes era só escrevendo, não tinha nada de Libras, mas mesmo com a escrita as pessoas tinham dificuldades de entender porque não era na estrutura do português. Passei por isso 2 anos.

4. Na sua visão, qual o papel do intérprete de libras e sua importância na universidade?

Resposta: O papel do intérprete de Libras é importante, pois ele acompanha o surdo as suas atividades, isto, promove parceria profissional, interação e acessibilidade. Facilita a comunicação e traz visibilidade à Língua de Sinais para toda Universidade, que é uma língua viso-espacial.

Como observado nos depoimentos, ver-se a necessidade da difusão da língua de sinais, da cultura e identidade surda para minimizar conceitos equivocados que promove a exclusão, um deles é achar que quem necessita do intérprete de Libras é o surdo, um recurso muito mais dos surdos que aos ouvintes, pois na sua falta, o ensino superior estaria comprometido, o

serviço deste profissional é bilateral, este tipo de visão mostra que é o surdo que deve aprender o português e se adequar a língua majoritária. Empiricamente é notável que se tem grande trabalho a realizar junto ao Projeto Incluir, uma proposta para que esse quadro mude é promover curso de extensão na área da Libras para toda Universidade e Palestras esclarecendo assuntos que norteiam a inclusão, surdez, a profissão do intérprete de Libras e a Língua Brasileira de Sinais. Neste sentido, é fundamental a parceria do intérprete e o professor, pois permite minimizar alguns dos problemas da inclusão no Ensino Superior, facilitando assim, o acesso ao conteúdo acadêmico do aluno surdo. O corpo docente carece de urgente formação a respeito da educação de surdos e promoção da inclusão desses ao ensino superior, em especial, sobre adaptação de material didático, cultura surda e processo de aprendizagem do estudante surdo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstra que alguns professores ainda acreditam que a mera presença do intérprete de Libras (ILS) pode ser o suficiente para o desenvolvimento educacional dos alunos surdos no ensino superior e da inclusão, não necessitando modificar o ambiente para “incluir” tais indivíduos, uma vez que a inclusão invariavelmente se remete a questionamentos metodológicos, de planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, levando em conta as peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda. A função social da nossa profissão é constituída pelo trabalho de cada intérprete e frente à realidade que encontra em seu cotidiano. Sempre que podemos refletir juntos sobre esta prática, buscando novas maneiras de qualificá-la, ela é transformada.

Soma-se a estes aspectos, a necessidade de o intérprete possuir amplo conhecimento de mundo, dos conteúdos e temáticas a serem interpretadas, das linguagens específicas de cada campo do saber, além das questões socioculturais implicadas nas relações entre línguas.

Desta forma, acreditamos que investimentos para a abertura de cursos de tradutores e intérpretes de Libras mereçam ser feitos e que diretrizes que apontem as habilidades e competências requeridas pelos profissionais, bem como a carga horária mínima necessária, sejam elaboradas em caráter de urgência. Caso isso não ocorra, corremos o risco de voltarmos no tempo e as conquistas obtidas pela comunidade surda nos últimos anos, no que se refere à participação social inviabilizadas, frente à falta de profissionais capacitados para o desempenho da atividade de interpretação.

Acrescenta-se ainda a necessidade do profissional tradutor e intérprete de Libras manter formação contínua, na medida em que apenas a formação inicial, propiciada por meio

de cursos de graduação não é o suficiente.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

BRASIL, Decreto nº 5.626. de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais – Libras.

JESUS, Ringo Bez de; **A interpretação médica para surdos: a atuação de intérpretes de LIBRAS/Português em contextos da saúde**. Florianópolis, 2013. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105420/%2Atcc_ringo_bez_final_medical_interpreter_24_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro; **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

LOPES, Karen Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; **O intérprete educacional nos momentos de interlocução: Experiência exitosa em um cenário bilíngüe**.

QUADROS, Ronice Müller de; **O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004. 94 p. : il.**

ROSA, Andréa da Silva; **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**, Ed. Arara Azul; Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro5.pdf>

SANTOS, Silvana Aguiar dos; **Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades**. Florianópolis, 2006; Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90455/243129.pdf?sequence=1>

ROCHA, Andreia de Lima Campos, **O intérprete de libras do ensino superior como recurso de inclusão aos estudantes surdos**. In: CONGRESSO TILS 2012. **Anais eletrônicos, 2012**.

Disponívelem:

http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_traducao_questao_rocha.pdf

ANSAY, Noemi Nascimento; **A inclusão de alunos surdos no ensino superior**. Curitiba, 2010; Disponível em <file:///D:/Downloads/174-206-1-PB.pdf>

POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DA TRANSIARTE NA ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO -DF

Dr^a. Dorisdei Valente Rodrigues
SEDF/ BOLSISTA OBEDUC -UNB
dorysdey@gmail.com

RESUMO

Em busca de utilizar práticas pedagógicas que consideram as especificidades de aprendizagem dos estudantes surdos e a utilização prioritariamente do canal da visão, identificou-se a prática da transiarte como possibilidade de ensino e aprendizagem na educação bilíngue, na disciplina de arte com estudantes da educação de jovens e adultos (2016-2017). Este trabalho apresenta as potencialidades das tecnologias digitais, a partir da prática Transiarte como uma proposição para inovar em situações de ensino e aprendizagem, pela inserção de uma cultura didática digital da arte digital na educação de jovens e adultos surdos. A prática da Transiarte pauta-se no trabalho de grupos e nas produções estéticas tecnológicas significativas que dialogam com as experiências de vida dos estudantes, materializadas em diferentes formatos digitais como vídeos, animação, poesias entre outros. Utiliza-se o método da pesquisa-ação, que se caracteriza por uma metodologia ativa de ação colaborativa sustentada pela reflexão crítica e pelas transformações que a realidade demanda. A Pesquisa-ação orienta o percurso investigativo, realizado a partir de várias estratégias metodológicas em Barbier (2007) e Teles (2012). Os instrumentos e técnicas compreenderam; observação participante, diário de itinerância e registros visuais em formato de vídeo e fotografia. Os dados analisados foram coletados na oficina: A arte de transição 2016, considerando-se também a participação do pesquisador no grupo de pesquisa Transiarte – educação de jovens e adultos e educação profissional desde 2008, que no ano de 2013 passa a integrar a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, denominado: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais. Apresenta-se como resultado da experiência produções desenvolvidas pelos estudantes surdos. Ampliando a apropriação das tecnologias de comunicação e informação para além de aparatos tecnológicos, para além da instrumentalização e garantindo a permanência, a não evasão ou interrupção dos estudos. Conclui-se que a Transiarte tem se mostrado, uma estratégia que desenvolve a ação, a reflexão e a experimentação do professor e dos estudantes das tecnologias digitais, promovendo a construção coletiva do conhecimento nas ações comunicacionais e informacionais em rede, bem como para a inserção dos sujeitos da EJA nas práticas culturais da Ciberultura.

Palavras-chave: arte, tecnologia, educação bilíngue, Educação de Jovens e Adultos e Ciberultura.

INTRODUÇÃO

Em busca de utilizar práticas pedagógicas que consideram as especificidades de

aprendizagem dos estudantes surdos e a utilização prioritariamente do canal da visão, identificou-se a práxis da Transiarte como possibilidade de ensino e aprendizagem na educação bilíngue, na disciplina de arte com estudantes da educação de jovens e adultos (2016-2017).

Este trabalho apresenta as potencialidades das tecnologias digitais, a partir das práxis da Transiarte como uma proposição para inovar em situações de ensino e aprendizagem, pela inserção de uma cultura didática digital da arte digital na educação de jovens e adultos surdos. A práxis da Transiarte pauta-se no trabalho de grupos e nas produções estéticas tecnológicas significativas que dialogam com as experiências de vida dos estudantes, materializadas em diferentes formatos digitais como vídeos, animação, poesias entre outros.

O que é a Transiarte, então, a arte de transição ou Transiarte situa-se no contexto da era digital frente às mudanças sociais, culturais e econômicas que afetam diretamente a relação do sujeito com a realidade e modificam a sua compreensão de mundo. Manifesta no processo de transição entre o presencial (arte produzida em formato não digital, como o desenho, a gravura, a pintura, a escultura, o artesanato e outros) e o virtual (arte criada a partir das tecnologias digitais como ciberarte e web art).

A Transiarte é uma forma de ciberarte que transita pela cultura do híbrido: do espaço presencial e do ciberespaço, do tempo individual e coletivo, promovendo um elo entre o presente do tempo real, não virtual, e o espaço virtual interativo da Web, em produções de caráter artístico colaborativo (TELES, 2012, p.103).

A Transiarte se manifesta no processo de transição entre o presencial (arte produzida em formato não digital, como o desenho, a gravura, a pintura, a escultura, o artesanato e outros) e o virtual (arte criada a partir das tecnologias digitais como ciberarte e web art).

A Transiarte se encontra nas junções do local com o global a partir das quais proporciona novas criações das manifestações artísticas locais, o que, para Moacir Anjos (2005, p. 14), mostra a possibilidade do diálogo transcultural, não somente entre culturas hegemônicas e periféricas, mas também entre essas próprias diversas culturas periféricas, apontando o caráter multicultural das sociedades contemporâneas. As relações entre essas instâncias do local /global se dão através de uma rede comunicativa destinada à “negociação da diversidade” da qual fazem parte a mídia, a academia, os museus e outras instituições. Considera-se a amplitude dos novos fluxos de informação como geradores de novas configurações identitária do contexto contemporâneo.

A identidade cultural, para Anjos (2005, p.14), é uma construção fincada em tempo e espaço específicos (todavia movente) e em permanente estado de formação. Assim, o

processo de trocas comunicativas e de negociação da diversidade vem gerando a noção de identidade cultural, que tem se tornado móvel, e à qual se tecem formas culturais antes inexistentes, abertas para uma constante (re) invenção.

Nesse sentido, o processo da Transiarte também se caracteriza pela emergência de uma identidade cultural coletiva produzida, segundo Teles (2014, p. 267), por meio da colaboração tecnológica de vários membros de um grupo, relacionando essa identidade com o processo da aprendizagem curricular. A colaboração é a condição central da existência da Transiarte e, ainda segundo Teles (2014, p. 267), a construção colaborativa pode ter como resultado a produção de um vídeo, uma melodia, um poema, uma fotografia, uma animação ou outras formas de expressão.

As estratégias metodológicas pressupõem a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado. O referencial teórico abrange literatura de arte, educação e tecnologias que emergem no sentido do reconhecimento da arte como área de conhecimento que traz, no século XXI, muitas contribuições para se pensarem as potencialidades das tecnologias digitais e a utilização da imagem na educação. Esse trabalho buscou por meio da oficina Transiarte identificar possibilidades de atuação na disciplina de arte com estudantes surdos e ouvintes matriculados na Escola de Libras Português Escrito de Taguatinga (EBT), situada em Taguatinga, localizada na cidade de Brasília no Distrito Federal.

A EBT tem como estratégia de ensino o uso da imagem como essencial para a elaboração do material didático a ser utilizado pelos estudantes, fato que estabelece relações com a práxis da oficina Transiarte, uma vez que a identidade, colaboração e criação artística são pilares para o seu desenvolvimento de habilidades no campo da educação. Neste sentido, corrobora-se com o pensamento de Lacerda (2006), que defende a necessidade de repensar práticas pedagógicas dirigidas aos alunos surdos, levando em consideração as especificidades dos estudantes surdos que aprendem utilizando a visão, tendo a imagem um lugar de contextualização das atividades a serem desenvolvidas em qualquer disciplina. É importante destacar que a língua de sinais, a libras (L1) faz parte do currículo escolar da escola bilíngue e que português escrito se apresenta como segunda língua (L2).

Neste contexto, a partir da experiência e das dificuldades enfrentadas na educação de surdos na escola bilíngue, desenvolveu-se a oficina Transiarte em busca de experimentar que seu processo pode contribuir na educação de surdos. Assim após oito anos utilizando a práxis da Transiarte com experiências na educação de jovens e adultos e educação profissional, buscou-se desenvolvê-la na EBT por acreditar que os estudantes surdos, assim como os

ouvintes poderiam realizar as oficinas como forma de integração na cultura didática digital, além de experimentar outras possibilidades no campo da arte, educação e tecnologia.

OBJETIVO

Identificar possibilidades de práticas que podem ser utilizadas na educação bilíngue a partir da compreensão das especificidades dos estudantes.

METODOLOGIA

Utiliza-se o método da pesquisa-ação, que se caracteriza por uma metodologia ativa de ação colaborativa sustentada pela reflexão crítica e pelas transformações que a realidade demanda. A Pesquisa-ação orienta o percurso investigativo, pois parte do chão dos sujeitos, esse caso pensada a partir das dificuldades na disciplina de arte da escola bilíngue, percorrendo várias estratégias metodológicas em Barbier (2007) e Teles (2012). Os instrumentos e técnicas compreenderam; observação participante, diário de itinerância e registros visuais em formato de vídeo e fotografia. Os dados analisados foram coletados na oficina: A arte de transição 2016, considerando-se também a participação do pesquisador no grupo de pesquisa Transiarte – educação de jovens e adultos e educação profissional desde 2008, que no ano de 2013 passa a integrar a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, denominado: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais.

Os sujeitos da pesquisa são todos estudantes da escola de libras português escrito de Taguatinga (ETB), matriculados na educação de jovens e adultos no segundo e terceiro segmento, cabe destacar que a escola atende também o primeiro segmento da educação de jovens e adultos. A faixa etária dos estudantes no turno noturno encontra-se entre 20 a 60 anos. Todos os estudantes possuem em sua grade horária e em seu currículo a disciplina de libras de forma integrada as demais disciplinas do currículo da educação básica. Alguns estudantes possuem outros comprometimentos além da surdez, no entanto estes são a minoria, entre os estudantes surdos no ano de 2017 a escola também atende dois estudantes ouvintes, sendo um estudante já inserido na comunidade surda com familiar surdo, que possibilitou desenvolver a linguagem de sinais (Libras), o outro estudante possui outros

comprometimentos e que está aprendendo libras. É importante salientar, que cada estudante tem um nível de língua de sinais diferenciado, pois alguns foram alfabetizados com a língua de sinais e português escritos e outros estudaram em escolas regulares de educação básica com atendimento especializado, mas não tiveram a libras como comunicação bilíngue dentro do ambiente escolar.

Quadro 1 - A pesquisa-ação nas etapas da oficina TransiarTE

PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO 1ª Fase	OFICINA TRANSIARTE
Objeto abordado	A identificação do problema e a contratualização	<p>1ª ETAPA O convite</p> <p>A equipe da UnB, a cada início de semestre, convida os professores e alunos para conhecer o projeto, assim como todos os membros da comunidade escolar;</p> <p>A busca pela reflexão e ação do processo gera sempre novos caminhos nas etapas da oficina, que está sempre em movimento, em fluxo;</p> <p>Começa-se a estabelecer uma “contratualização” (BARBIER, 2007, p. 118): pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre os novos educadores e educandos.</p>
<p>1. Situação problema</p> <p>2. Pedido de ajuda</p> <p>3. Constituição do pesquisador coletivo</p> <p>4. Análise das implicações e escuta sensível</p>	<p>a) O pesquisador acolhe um grupo que se encontra em luta contra uma série de dificuldades resultantes da vida cotidiana (analfabetismo, poluição, segregação, fracasso escolar) ou simplesmente da insatisfação em relação ao tipo de vida habitual;</p> <p>b) Os membros do grupo tentam atenuar a carência por meio de realização efetiva, mas estas não chegam a satisfazer suficientemente a comunidade;</p> <p>c) O grupo pede ajuda externa ao pesquisador, pessoa com a qual o grupo já manteve ou mantém contato;</p> <p>d) O primeiro aspecto consiste em voltar ao que o grupo chama de “problema” ou a “situação”. Trata-se de contextualizar fazendo perguntas habituais: o que, quem, com quem, onde, quando, como, por quê?;</p> <p>e) Após análise da demanda, o pesquisador deve ficar à escuta do que se diz, sem procurar interpretar e julgar. Esse momento é importante como fonte de informação esclarecedora sobre as dificuldades em curso;</p> <p>f) A contratualização escrita vai, com efeito, servir de plataforma ao grupo de ação. O contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa;</p>	

	g) o pesquisador coletivo forma-se a partir do envolvimento na vontade de resolver o problema. A função do pesquisador é articular a pesquisa e ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores. É a partir do pesquisador coletivo que se define verdadeiramente o contrato de pesquisa.	
PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO 2ªFASE	OFICINA TRANSIARTE
Objeto co-construído	O planejamento e a realização em espiral	2ª ETAPA: situação-problema-desafio. A situação-problema-desafio configura-se na discussão em que alguns sabem mais de um assunto e outros sabem mais sobre outro. O trabalho da equipe de pesquisa é o de fortalecer o grupo no sentido despertar a produção coletiva e colaborativa, a fim de levar uma mensagem que eles querem publicitar para a sociedade. Algo próprio das experiências deles, em que suas aprendizagens possam se revelar de modo criativo e ativo.
Primeira fase: Hipóteses do esclarecimento existencial	a) A dialética do pesquisador profissional e dos pesquisadores técnicos no âmbito do pesquisador coletivo e depois, a do pesquisador coletivo com o conjunto do grupo-alvo, estimulam constantemente o movimento da pesquisa -ação;	3ª ETAPA criação do roteiro O roteiro é o processo de sistematização das ideias para a imagem. É o momento da identificação dos conflitos a serem abordados. Em círculo, todos escrevem um roteiro a partir do tema escolhido. Depois, todos leem até chegar a um consenso e construir um único roteiro coletivo que pautar os aspectos políticos, críticos, culturais e outros.
Segunda fase: Referência a um corpus teórico existente a se desenvolver.	b) Durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com a sua sequência de conflitos e de mediação ligadas à ação. O objeto torna-se cada vez mais “construído” à medida que a análise se torna mais sustentada pelo conjunto do pesquisador coletivo e as hipóteses de ação e de esclarecimento são produzidas e discutidas pelo pesquisador coletivo e são testadas junto aos membros do grupo-alvo;	4ª ETAPA criação artística coletiva Traz o sentido da construção coletiva aos alunos e professores que se permitem construir formas estéticas e brincar com as possibilidades do real e também do virtual. Esse é o momento para captação de imagens com o celular, com máquina fotográfica ou filmadora e também para criação e manipulação de imagens.
	c) Estabelece-se um diagnóstico abrangendo a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática. A elaboração apoia-se principalmente sobre a escuta sensível do vivido;	5ª ETAPA EDIÇÃO DE IMAGENS A realização da animação se dá por um processo de construção/desconstrução constante, desde o roteiro até a montagem. Nesse movimento de montagem, costura-se, dentro de certa ótica, os fragmentos a serem produzidos, os quais traduzem a percepção dos sujeitos da pesquisa com utilização de editor de vídeo.
	d) Interpretação e reformulação em busca da constituição de uma linguagem comum. Apoia-se sobre os pontos chave da situação problemática e sobre a construção de um modelo de análise multirreferencial.	
	e) Fase de planejamento que, em termos de ação, os objetos parciais são, por um lado, propostos, realizados e controlados; e pelo outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso num eixo temporal e espacial. Ação-reflexão-avaliação.	

PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO 3ªFASE	OFICINA TRANSIARTE
Objeto efetuado	As técnicas de pesquisa – ação	
<p>1.Tratamento de dados;</p> <p>2.Confirmação junto ao grupo;</p> <p>3.Escrita do relatório parcial pelo pesquisador coletivo;</p> <p>4.Avaliação e supervisão da existência concreta do sujeito nas consequências dos efeitos de sentido (mudança)</p> <p>Validação da análise pelos participantes. Escrita do relatório final. Informação e publicação</p>	<p>1. A observação participante</p> <p>Observação participante predominantemente existencial (OPE). O observador é aceito pelo grupo, declara-se abertamente, desde o início, como observador para efetivar a contratualização. Momento de escuta e troca simbólica entre pesquisador e o grupo</p> <p>2. Diário de itinerância - divide-se em três fases: Diário rascunho – registra tudo o que lhe parece importante, informações do cotidiano, trata-se das partes mais íntimas do pesquisador. Diário elaborado – É constituído, a partir do diário rascunho, um texto que o pesquisador escreve para si e para o outro. Diário comentado – a partir do diário elaborado, o pesquisador escreve para o grupo que está diante dele. O diário comentado deve se tornar um instrumento de democratização do grupo ou de um subgrupo.</p> <p> Democratização, a validação e a publicação dos resultados.</p> <p>Na pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação; A cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão acontecem antes da ação e depois da ação. A discussão é uma característica do pesquisador coletivo. Toda ação leva em consideração o grupo;</p> <p>O resultado da pesquisa leva a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos, conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial;</p> <p>Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido.</p>	<p>6ª ETAPA postagem no site</p> <p>Socialização dos resultados da pesquisa;</p> <p>Avaliação do processo e preparação para uma nova oferta.</p>

A pesquisa-ação se apresenta como procedimento metodológico que respeita as especificidades da escola bilíngue e coloca o pesquisador na posição de sujeito da pesquisa ao mesmo tempo que os estudantes são sujeitos e pesquisadores do processo em espiral (BARBIER, 2007). Neste contexto, identificou-se mais uma relação com a Transiarte.

Fundamentação teórica

O referencial teórico abrange literatura de arte, educação e tecnologias que emergem no sentido do reconhecimento da arte como área de conhecimento que traz, no século XXI, muitas contribuições para pensar as potencialidades das tecnologias na educação, inclusive na educação especial.

Ao trazer o conhecimento da arte, em especial o da arte digital (colaboração e interatividade) para contribuir com outras práxis pedagógicas, identifica-se a importância do processo de construção coletiva dentro das unidades escolares em seus chamados Projetos Político-Pedagógicos (PPP), que, construídos de forma democrática, podem assegurar a diversidade de cada comunidade e garantir a força do movimento colaborativo, assim como as demais inserções dos jovens e adultos trabalhadores de forma consciente, crítica e criativa na sociedade da informação e do conhecimento.

A educação, nesse processo, apresenta-se na perspectiva da qualidade social e para todos, o que, segundo Gadotti, “[...] acentua o aspecto social, cultural, ambiental e inclusivo da educação” (2010, p.5). A arte de transição acredita na transformação pela arte - tecnologia- educação, pelas experiências que descortinam outras possibilidades de ação-reflexão no espaço escolar.

A práxis da Transiarte tem se efetivado no seu fazer pedagógico, pelo compromisso político com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos que, mediante a apropriação do conhecimento, sejam capazes de perceberem se como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Na produção de conhecimento no processo da Transiarte a linguagem é um fator importante na oficina, assim destaca-se que sendo a comunicação um fator principal de integração do ser humano e responsável pela identidade do sujeito, a libras na educação de surdos se coloca como eixo de socialização, integração e interação do surdo na sociedade, pois não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez. Neste sentido, as possibilidades oferecidas pelo grupo social, dependerá do que for oferecido para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (GÓES, 2002, p. 38).

Nesse sentido, Grosjean (2001) destaca a educação bilíngue para surdos terá que desenvolver gradualmente os sujeitos de forma a tornarem-se membros de ambas as culturas: surda e ouvinte. Pois é necessário que o grupo social que se insere (familiares, comunidade) permita que o sujeito surdo entre em contato com a libras o mais cedo possível para sentir-se

confortável em ambas as culturas, assim como ser capaz de identificar-se com cada uma tanto quanto possível.

A arte transição ocorre sempre a partir do trabalho de grupo e se materializa em oficinas Transiarte, percebem-se características que fluem em diferentes momentos da oficina Transiarte, que perpassam o sensível, o colaborativo, o interativo, o criativo, o político, o ideológico, o complexo e o transdisciplinar de uma prática artística que, por sua essência, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação à forma, tem se utilizado das tecnologias digitais de maneira intensa, trazendo questões complexas (cultura pedagógica tradicional versus cultura didática digital), questões que têm contribuído para pensar novas possibilidades de ensinar e aprender na educação de jovens e adultos, em tempos de tecnologias digitais.

Resultados e discussão

A partir do diário de itinerância do pesquisador, observação e entrevista realizadas na EBT, são feitas as seguintes considerações. Os estudantes que participaram da oficina apresentam idades diferenciadas variando entre 22 a 50 anos. Como a escola tem o diferencial de atender estudantes surdos, assim a libras é considerado a língua materna oficial (L1) e português como segundo língua (L2), a oferta de EJA é feita na forma semestral. Todos os estudantes se apresentam como trabalhadores no comércio, atividades do lar, empresas privadas, serviços gerais e outros. Segundo os estudantes a condição de surdo os coloca em uma situação de trabalho com mais esforço, assim buscam na educação oportunidades de fazer faculdade e conseguir um bom emprego. No ano de 2016 uma das estudantes da escola que participou da oficina foi aprovada no vestibular de letras libras para a universidade de Brasília.

Na segunda aula, realizou-se novamente a apresentação e depois uma pequena abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional no Distrito Federal, por identificar que os estudantes almejam oportunidades de trabalho.

Os estudantes não residem próximos a escola. Segundo relato dos estudantes a escola de origem não oferta o terceiro segmento da EJA próximo a sua residência, e mesmo quando existe a oferta não possui uma equipe especializada no noturno para atender o ensino médio, assim muitos se deslocamento de cidades próximas como Recanto da Emas, Riacho Fundo, Samambaia e Ceilândia para a cidade de Taguatinga onde localiza-se a escola bilíngue.

Na fase do objeto abordado é estabelecido a “contratualização” (BARBIER, 2007, p. 118): que representa o aceite do convite, pelos estudantes, assim a situação problema vai se desenvolvendo durante a discussão, o grupo de estudantes levantam alguns temas, a partir desse momento percebe-se a constituição do pesquisador coletivo. Os estudantes utilizam o WhatsApp sendo um canal de comunicação muito utilizado, pois conversa em vídeo é uma ferramenta de grande utilizada para os estudantes surdos. Após escolha dos temas que estão sempre ligados a realidade dos estudantes como a falta de atendimento de serviço público na área de saúde, assim como segurança, principalmente pela falta de intérpretes nos locais públicos. Um dos resultados estéticos foi a produção de uma animação que fala sobre o direito à moradia.

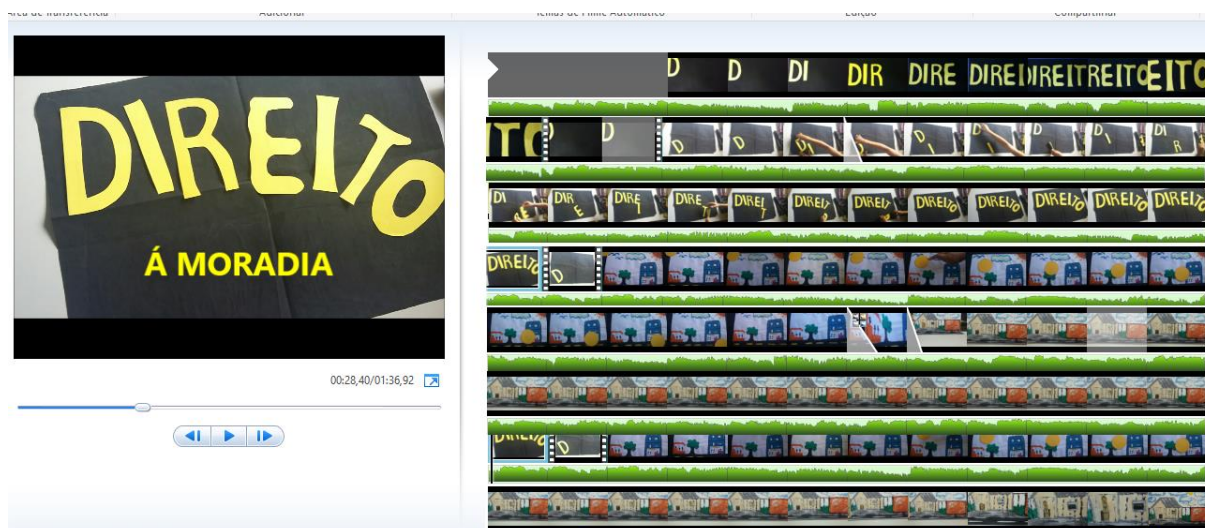


Imagem 1: Direito a Moradia

Fonte: pesquisa do autor

Os estudantes percebem várias possibilidades a partir do tema escolhido, assim descobrem diferentes técnicas de criar imagens e disponibilizar no ciberespaço. Os estudantes disseram que não tem o hábito de realizar pesquisa na web e utilizam a internet mais para acessar Facebook e WhatsApp com objetivo de se comunicar com parentes distantes e das relações de seu dia a dia. Os estudantes aprendem a pesquisar com palavras chaves e imagens, aprendem a separar as informações e dizem que a seleção aprendida os ajuda a ganhar tempo com a pesquisa. Os estudantes criam a partir da ideia do roteiro, sendo a próxima etapa a construção estética e posteriormente a captação de imagens com o celular, com máquina fotográfica ou filmadora. Essa etapa traz o sentido da construção coletiva aos alunos e professores que se permitem construir formas estéticas e brincar com as possibilidades do real

e também do virtual.

Os estudantes descobrem utilidade em seus celulares além de conhecer as possibilidades da câmera filmadora e câmera fotográfica. Assim a cada encontro os estudantes sempre a partir da ideia central do roteiro criam os cenários e passam a compor as cenas. Para cada cena, um cenário e vários personagens, entre desenhos e coletas de imagens os estudantes realizam testes e modificações do roteiro. O uso de equipamentos como máquinas fotográfica e câmera filmadora deram lugar a tesoura e a criatividade passa a ser fundamental nessa etapa. A tomada de decisão se mostra importante, pois em alguns momentos os estudantes decidem mudar e de forma criativa resolvem um problema visual e estético.

CONCLUSÃO

Apresenta-se como resultado da experiência produções desenvolvidas pelos estudantes surdos. Ampliando a apropriação das tecnologias de comunicação e informação para além de aparatos tecnológicos, para além da instrumentalização e garantindo a permanência, a não evasão ou interrupção dos estudos. Conclui-se que a Transiarte tem se mostrado, uma estratégia que desenvolve a ação, a reflexão e a experimentação do professor e dos estudantes das tecnologias digitais, promovendo a construção coletiva do conhecimento nas ações comunicacionais e informacionais em rede, bem como para a inserção dos sujeitos da EJA nas práticas culturais da Cibercultura. Os estudantes percebem o uso do celular como ferramenta de criação, produção e disseminação de ideias de uma comunidade.

Na Escola de Libras Português Escrito de Taguatinga no turno noturno, houve aumento de estudantes na disciplina de arte, assim como aumento da permanência, fato que pode ser constatado, principalmente quando se faz a comparação entre o primeiro e segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017.

Neste contexto, é fundamental realizar registro das experiências na escola, uma vez que a educação de jovens e adultos tem tido avanços nas políticas públicas do Distrito Federal, a partir do entendimento que os sujeitos são jovens, adultos, idosos e encontra-se inseridos no mundo do trabalho, e por isso pensar a utilização das tecnologias é necessário na era digital.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, M. D. **Local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Líber Livro, 2007.
- GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. 2010: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- GÓES, M. C. R. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.;
- REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- GROSJEAN, F. The right of the deaf child to grow up bilingual. In: **Sign language studies**, Washinton: Gallaudet University Press, V I, N. II, Winter, 2001.
- LACERDA, C.B.F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Caderno da Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago. 2006.
- RODRIGUES, Dorisdei. **Transiarte: A arte de transição**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2015. 252 p.
- TELES, L. Reconfigurações estéticas virtuais na Transiarte. In: MARTINS, **Visualidade e Educação**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008. p. 147-155.
- _____. Introdução à Transiarte. In: TELES, L.; CASTIONI, R.; REIS, R. H. **PROEJA – Transiarte: Construindo Novos Sentidos para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília: Verbena Editora, 2012. Cap. 7, p. 126-134.
- _____. **Aprendizagem colaborativa online**, 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/quem-equem/docentes/l/lucioteles/minhas-publicacoes>>. Acesso em: 10 setembro 2014.
- _____. A arte digital colaborativa como eixo integrador na aprendizagem curricular da educação de jovens e adultos. In OLIVEIRA; E C. et.al. **Educação de Jovens e Adultos: Trabalho e formação humana**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores. 2014. p. 263-280 VÁZQUEZ; A. S. **Asideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 272p.

SEGURANÇA ACESSÍVEL EM LIBRAS - A COMUNICAÇÃO NA UNIFOR

Natália dos Santos Almeida
Universidade de Fortaleza – UNIFOR
nataliaalmeida@unifor.br

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Universidade Federal de Campina Grande
- UFCG adriana.korrea@gmail.com

RESUM

O

A Universidade de Fortaleza conta hoje com uma quantidade de 06 alunos surdos sendo acompanhados em diversas disciplinas por 06 intérpretes da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Este relato trata da experiência em uma Oficina de LIBRAS para capacitação da Divisão de Segurança e Vigilância – DSV, no intuito de incluir e dar acessibilidade na comunicação aos discentes surdos da Universidade. Foram realizadas em quatro etapas para o acompanhamento e orientação dos alunos da oficina de LIBRAS. Os resultados apontam a relevância na comunicação e a presença do vigilante sensível à inclusão do sujeito surdo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Acessibilidade, Curso, Educação, LIBRAS, Surdo.

INTRODUÇÃO

O

Desde a implementação do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência pelas Nações Unidas, em 1981, um novo olhar surgiu em favor dos grupos de pessoas com deficiência e que eram categorizadas a partir de suas dificuldades ou diferenças. Desde então, diferentes eventos internacionais foram convocados para garantir o direito ao acesso destas pessoas à rede de serviços e educacional, garantindo-lhes o exercício da cidadania, entre os principais movimentos podemos citar a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, quando foi gerada a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1994 (Salamanca na Espanha), na qual os países signatários assumiram compromissos que visavam convergir em uma Política Educacional que atendesse às diferenças.

Os documentos tiveram relevância na consolidação da legislação brasileira aplicada à educação, o primeiro no plano decenal de educação (1993-2003) e o segundo na inserção de um capítulo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996,

gerando um maior número de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino e prevendo uma rede de apoio para atender as necessidades educacionais específicas desses grupos.

Com a garantia do acesso à educação, o número de pessoas com deficiência que ingressam no nível superior de ensino aumentou e, em função desta demanda, os profissionais envolvidos nesses processos precisam desenvolver outras habilidades para garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência no espaço educacional.

A ideia defendida por Charlot (2014) é que um dos desafios da educação, na atualidade é respeitar a diversidade humana, a qual ele denomina homodiversidade. Para isso, precisamos conhecer o outro, a sua cultura e garantir a equidade nas oportunidades.

Sabemos que, em uma sociedade que utiliza a língua falada e, na qual o conhecimento é transferido por meio dela, é necessário realizar adaptações para atender as pessoas surdas, que são uma minoria linguística que se comunica pela Língua Brasileira de Sinais - Libras pela qual também são instruídas e ensinadas. Desta maneira, a falta de comunicação em Libras pode tornar o surdo desintegrado da comunidade ouvinte e, por isso, ter dificuldade em usufruir de serviços educacionais básicos como acesso às aulas, às palestras, às informações cotidianas, por exemplo, já que a maioria dos espaços usa somente a língua oral para diálogos e interlocuções.

No campo legal, a Lei da Acessibilidade nº 10.098/2000 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência - EPD, Lei nº 13.146/2015, contribuíram de forma significativa para a compreensão das estratégias de inserção social da pessoa com deficiência e a eliminação dos diferentes tipos de barreiras impostas a estes grupos.

Dentre os grupos beneficiados com esta legislação, destacaremos, neste artigo a pessoa surda, definida pelo Decreto nº 5.626/2005 como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005).

Como vemos, o surdo se constitui em uma minoria linguística e, por este motivo a acessibilidade deste grupo passa pela criação de um espaço linguístico cultural, no qual a Língua de Sinais seja utilizada para a interação com os profissionais envolvidos no processo educacional. Retomando o Decreto 5.626/2005 identificamos, no Art. 23, que o acesso à informação e à comunicação deve ser assegurado pelas instituições educacionais, a fim de garantir a participação deste público nas atividades ofertadas. De acordo com esta

legislação:

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005)

Ao observar a referência legal às estratégias de comunicação a serem implementadas que tratam tanto do aluno surdo quanto o que apresenta deficiência auditiva, faz-se necessário utilizarmos as informações constantes no primeiro capítulo deste decreto para diferenciarmos os dois grupos. Enquanto a deficiência auditiva é tratada, neste documento, como a perda da audição aferida pelo audiograma, a pessoa surda, conforme explicitamos acima, se refere àquela a qual a percepção visual do mundo e o uso Língua de Sinais media a relação com o aprendizado e com a cultura. Enfatizamos que este trabalho visa tratar deste último grupo, desta forma, para que a instituição educacional seja inclusiva, é necessário que os segmentos da escola a compreendam como um espaço de educação para todos, no qual a partilha e o respeito sejam os principais valores a serem implementados:

Petter Mittler (2007, p. 24) assevera que:

As escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o nos seus portões. Aqueles que trabalham nas instituições de ensino são cidadãos da sua sociedade e da comunidade local; portanto, possuem a mesma gama de crenças e atitudes com qualquer outro grupo de pessoas.

Assim, em uma sociedade inclusiva o espaço acadêmico é um dos segmentos que deve assumir a inclusão como uma proposta que visa proporcionar a educação para todos. A convivência e partilha de aprendizados com as pessoas surdas neste espaço educacional leva à atitudes de tolerância e à minimização das barreiras comunicacionais que são definidas no EPT como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015).

Desta forma, compreendendo que o aluno surdo é partícipe da comunidade acadêmica, vemos a importância de instrumentalizar este espaço educacional não só com a disciplina de Libras (o ensino), mas com os demais eixos que constituem a tríade de ação da universidade: a pesquisa e a extensão. Diante dessas determinações compreendemos as instituições de ensino precisam oferecer serviços para que se tornem espaços inclusivos.

Neste sentido, a Universidade de Fortaleza – UNIFOR, ao receber alunos surdos, buscar adequar, ampliar e reavaliar junto a esta clientela, os serviços oferecidos por ela os quais são voltados à promoção da acessibilidade. Além do atendimento aos estudantes, esta universidade demonstra a valorização do convívio social e da contribuição laboral da pessoa surda, à medida que contrata profissionais usuários de Libras e disponibiliza, para a estes trabalhadores, serviços de tradução e interpretação da Libras para a Língua Portuguesa pelos profissionais lotados na instituição.

Devido a isso, a proposta apresentada surgiu da necessidade de fomentar e viabilizar e a utilização da Libras entre os profissionais da educação na Universidade de Fortaleza. Por esta razão instituição educacional se propôs a capacitar uma parcela de seus profissionais colaboradores a fim de propiciar aos surdos a possibilidade de interação na sua língua natural, com o intuito de tornar a comunicação compreensível e acessível para atender às suas necessidades no campus.

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo, discorrer sobre a experiência de capacitação para a acessibilidade desenvolvida a partir de um curso básico de Libras ministrado nesta universidade, descrevendo as etapas de realização desse curso bem como as contribuições deste momento de qualificação para a promoção do acolhimento básico das pessoas surdas, usuárias da Libras, que frequentam esta universidade.

2. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Antes de discorrermos sobre o curso, faz-se necessário esclarecer, em poucas linhas, sobre a Libras. Conforme vimos, esta língua teve reconhecimento recente e, por esta razão, muitos mitos sobre ela são divulgados socialmente. Dentre as ideias errôneas sobre este sistema de comunicação, destacamos aqueles que, pela nossa experiência enquanto docentes desta língua, esclarecemos com maior frequência nos cursos ministrados. Esses mitos são destacados nos trabalhos de Gesser (2009), Quadros e Karnopp (2004) e Pereira (2013).

A afirmação e a legitimidade Língua de Sinais enquanto língua iniciou na década de 1960, com os estudos de William Stokoe e comprova-se, frequentemente, tanto nos textos acadêmicos quanto na evolução da legislação. Mesmo o *status* linguístico das Línguas de Sinais não serem objeto de uma discussão recente, estas informações ainda não se encontram acessíveis à maioria da sociedade. Gesser (2009) afirma que, por parecer uma novidade e surpresa, estas informações precisam ser repetidas constantemente a fim de

torná-las visíveis e, assim fomentar mudanças sociais.

Apesar de a palavra Libras ser um acrônimo “Língua Brasileira de Sinais”, muitos alunos ainda acreditam que este sistema linguístico é compartilhado por todos os surdos no mundo. Gesser (2009) explica que a Língua de Sinais não é universal, e assim como as línguas orais, possuem diferentes construções do léxico e estruturas gramaticais em cada país. A autora acrescenta que, no Brasil (a Libras) apresenta, inclusive, variações linguísticas e regionalismos, ou seja, os sinais variam em sua morfologia e significado nas diferentes regiões do país ou mesmo entre pares de um mesmo local. Estas últimas podem ocorrer em função da idade, do status social, escolarização etc.

A ampliação da divulgação da Libras e o esclarecimento dos mitos à ela relacionados estão sendo combatidos na universidade em outros espaços sociais. É notável a contribuição da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005 para a inserção da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nas licenciaturas e no curso de fonoaudiologia. Esta legislação e as ações contempladas por ela, juntamente ao ingresso de pessoas surdas nas instituições superiores de ensino, auxiliam a modificar a percepção dos demais membros da comunidade acadêmica sobre as capacidades de êxito pessoal, social e profissional das pessoas surdas. Isso ocorre à medida que vivenciam a experiência de compartilhar atividades educacionais com este grupo, observando as modificações necessárias para a equidade na participação e constatando que, dados os apoios técnicos adequados, estes alunos podem se beneficiar do ensino regular como qualquer discente da classe.

Contudo, o papel da universidade não se restringe à sala de aula, deve permitir aos surdos o acesso linguístico desde sua chegada ao espaço físico da Universidade com diálogos fluentes com ouvintes que sabem da importância e do uso da Libras para o estudante surdo, como também para outros surdos que busquem os serviços disponibilizados pela universidade.

2. UNIVERSIDADE DE FORTALEZA

A Universidade de Fortaleza – UNIFOR é uma instituição de ensino superior que atua no ensino, pesquisa e extensão e atende surdos em diferentes cursos de graduação, mestrado e doutorado. Está instalada em um campus de 720 mil metros quadrados, onde se encontra uma megaestrutura com cerca de 300 salas de aula e mais de 230 laboratórios

especializados. O campus também é composto por auditórios, salas de vídeo, biblioteca, centro de convivência universitária, núcleo de atenção médica, clínica odontológica, complexo desportivo, teatro, espaço cultural, escritório de práticas jurídicas, empresas juniores, TV e rádio universitária, escola de ensinos infantis e fundamentais e diversos outros núcleos de prática acadêmica e pesquisa.

Esta universidade abriga em seu campus cerca de vinte e cinco mil pessoas na população atual do seu corpo discente com mais de vinte e nove cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados) e nove de graduação tecnológica e executiva.

O corpo docente qualificado, composto de 1.310 professores, com mais de 80% de mestres e doutores, é responsável pela supervisão de centenas de projetos de pesquisa no domínio científico, tecnológico, artístico e cultural. Dedicam-se atualmente 1.545 funcionários à realização das mais diversas atividades nos espaços oferecidos à comunidade acadêmica, além de contar com a participação deste público nos projetos de pesquisa, extensão, apresentações e exposições artísticas, entre outros momentos de socialização disponíveis no campus.

Estão incluídos nesta universidade alunos, funcionários, estagiários, bolsistas, monitores e professores surdos que contam com serviços de seis tradutores, intérpretes e guias-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais para realizarem a mediação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa em práticas dentro e fora do campus em atividades curriculares extramuros.

Além destes grupos, os intérpretes são designados para atender as necessidades comunicativas do público externo que tem acesso aos diferentes espaços do campus. A dinamicidade presente no campus dessa proporção e a frequência diária de surdos transitando nesses espaços foi palco para o planejamento de ações concretas de participação autônoma quando o assunto é a comunicação com alunos e funcionários surdos. A Unifor tem em sua missão a prerrogativa de “contribuir para a realização de ideais e sonhos, formando profissionais de excelência, mantendo compromisso como o desenvolvimento cultural”, por esta razão, preocupados com a autonomia e a segurança dos surdos no campus, a universidade promoveu, através do setor Divisão de Recursos Humanos - DRH e sua equipe de Desenvolvimento de RH, um curso de capacitação em Libras para a Divisão de Segurança e Vigilância – DSV que é responsável por garantir a segurança e realizar a vigilância dos espaços do campus e do seu entorno a fim de favorecer o rápido atendimento dos surdos, pautado nos princípios da lei da acessibilidade nº 10.098/2000.

A relevância do curso deu-se não só no aspecto do relacionamento interpessoal, mas na qualificação profissional e conhecimento de uma nova língua que poderá ser usada em situações adversas e fora do contexto de trabalho, contribui na formação pessoal de cada sujeito.

Um surdo está muitas vezes sujeito a situações de insegurança em um espaço novo dentro da universidade, seja por deslocamento em aulas ou mesmo quando participa de atividades que obrigam a explorar locais no campus universitário que ele desconhece e vai buscar auxílio com os profissionais da vigilância que estão responsáveis por essa orientação e/ou deslocamento em carros de transporte de alunos entre blocos.

4. OFICINAS DE LIBRAS PARA VIGILANTES

Como a língua de sinais é viva e constantemente passível a mudanças como incorporação de novos sinais e novas expressões, aumentam a capacidade de comunicação.

O projeto da Oficina de Libras para a Segurança foi solicitado pela gestora de Desenvolvimento de RH à facilitadora/ professora de Libras, que é funcionária da instituição, em um formato que contemplava conteúdo e carga-horária enxutos, mas que possibilitasse ao aluno/vigilante um entendimento do sujeito surdo e sua cultura aliado ao ensino prático da Libras com termos e diálogos aplicáveis ao contexto e realidade de trabalho dos vigilantes da universidade. O Planejamento da Oficina continuou com diálogo entre os gestores da Divisão de Vigilância - DSV e RH para ajustes de carga horária e liberação os funcionários estarem em sala de aula, contudo sem interferir em suas atividades laborais frente a necessidade de segurança do campus.

Por esta razão, a instituição dividiu-se as turmas seguindo a escala da equipe além de um supervisor administrativo do respectivo grupo. Formadas as turmas, toda preparação e logística necessária foi organizada pelo RH, tais como local para ministração da Oficina, apoio logístico e disponibilidade de recursos materiais solicitados no projeto do curso.

O projeto da Oficina ofereceu em cada etapa de sua aplicação oito horas de aula divididas em teoria e prática, ao longo de dois meses. As aulas foram ministradas entre os meses de novembro de 2016 e fevereiro de 2017, das 8h às 17h sempre aos sábados.

O planejamento de cada aula fundamentou-se no Objetivo curso: Conhecer a Cultura Surda

e Aprender a comunicação em Libras no mercado de trabalho, neste caso específico, o acolhimento do indivíduo surdo. Como público alvo foi os vigilantes da Universidade de Fortaleza, divididos em uma média de 17 participantes. Demarcou-se o conteúdo programático da seguinte forma:

Cultura Surda e Sujeito Surdo;

Alfabeto Manual e números em Libras

Frases na gramática da LIBRAS aplicadas ao mercado de trabalho;

Expressões faciais e corporais no atendimento ao surdo;

Narrativas na LIBRAS.

A oficina foi realizada com carga horária de oito horas/aula cada encontro, no total de cinco turmas, com aulas práticas e expositivas seguidas de orientações para atividades práticas e diálogos a serem realizados nos respectivos espaços de trabalho. As aulas foram ministradas em Português e LIBRAS por uma professora ouvinte, com formação em Pedagogia e em Letras-Libras sendo conhecedora dos espaços de atuação destes funcionários e também percorre os diferentes espaços e setores da universidade, portanto, apta a preparar no material e exposição da aula situações do cotidiano entre surdo e universidade.

As aulas iniciavam em língua de sinais sem haver, por parte da professora, qualquer expressão verbal na língua portuguesa. Uma breve apresentação do curso, do material, do conteúdo e apresentação pessoal da professora eram sinalizadas em Libras enquanto a mesma observava em tempo real um *feedback* de cada aluno por meio de expressões faciais e/ou corporais dos alunos. Os participantes a princípio eram levados a pensar que todo o curso seguiria desta forma, e inquietos pediam ajuda ou começavam a verbalizar nos primeiros cinco minutos de aula que estavam “com dúvida”. Frases como “era muito estranho”, “eu não estou entendendo nada além das letras”, “é muito angustiante”, “o que será que ela está falando?”, “p que acompanharam a expressão facial e corporal. Passado esse primeiro momento, a professora, sem aviso prévio, começava a falar em português ao passo que suspiros de alívio, gargalhadas ou palavras ou gestos de conforto eram proferidos.

A dinâmica inicial era uma captura prática de ações cotidianas que o surdo enfrenta numa sociedade ouvinte de maioria falante do Português e neste momento esplanada aos alunos como um exercício de empatia com o surdo. A cultura surda e o batismo representado por um sinal na comunidade surda para identificar uma pessoa, foram

temáticas trabalhadas para retomar a ministração da aula em língua de sinais e iniciar o contato prático às sinalizações do alfabeto manual.

Devido ao tempo curto e ao conhecimento ínfimo dos sinais da Libras, pelos alunos, as dúvidas eram respondidas pela professora sempre em português. Porém era cobrado dos

alunos a pergunta em Libras e marcações não manuais, para oportunizar aos alunos uma vivência e contato com alguns dos parâmetros da Libras, como por exemplo as expressões corporais e faciais. Acompanhados do material didático que entregamos a cada aluno, em

dupla, eles podiam acompanhar a sequência de informações explicitadas. Fez parte deste material individual: uma pasta contendo um DVD, uma apostila em Português, um bloco de anotações e um cartão colorido com as imagens das configurações de mão que representam as letras do alfabeto manual. O DVD apresentou o conteúdo proposto de sinais em Libras, em vídeo, com velocidade que possibilite ao espectador a compreensão do sinal realizado.

Chama-se atenção também para o material elaborado em que, em alguns casos, os vídeos abrigam conteúdos de “apresentação” e “cumprimentos” que direcionam uma recepção direta da abordagem da pessoa surda. Se comparar os conteúdos habituais do curso de Libras aplicado aos demais funcionários, encontram-se diálogos semelhantes – “verbos”, por exemplo - não constam de conteúdo amplo, mas sua especificidade é pensada para a dar segurança ao aluno da oficina quando futuramente ele prestará algum tipo de socorro emergencial ao surdo. A professora sinalizava em sala e após um tempo de treino individual e em dupla, o conteúdo era revisado em vídeo para fixação do conteúdo.

As duplas de trabalho permaneciam durante todo o turno e as disposições de cadeiras em círculo proporcionam o conforto visual que atendem às adaptações inerentes de uma aula de línguas de modalidade visual. Assim, estas e outros ajustes em sala de aula eram sempre pontuadas aos alunos para familiarizar e aprender quais situações futuras poderiam necessitar de tais ajustes. Todos os diálogos eram baseados em apresentação e abordagem de aluno no campus, além dos sinais de todos os setores e departamentos da universidade. As apresentações dos diálogos para toda a turma proporcionam ao aluno um treino e autoanálise de sua sinalização. Como atividades extras foi proposto e promovido pela professora o contato com surdos, através de visitas de surdos aos setores e

pontos fixos de trabalho dos vigilantes como forma de aplicação na prática e avaliação continuada do que foi proposto em sala, o uso da Libras.

Essas estratégias, além de aperfeiçoar o aprendizado a partir de atividades reais, aproximam os funcionários e a comunidade surda usuária dos serviços do campus e incentiva

outros colegas de trabalho a conhecerem a Libras e a tornarem a instituição um espaço de conforto linguístico para o surdo.

Ao final de cada encontro os alunos eram avaliados com um instrumento impresso no qual escrevia em português três questões distintas sinalizadas pela professora e duas questões práticas dialogada com sua dupla de trabalho. Estas avaliações ao final de cada curso é uma prática obrigatória aos cursos da matriz de competência do funcionário. Após esta avaliação a aula era concluída com um questionário como instrumento de avaliação de reação do curso, o qual , avaliava questões de logística, material, conteúdo ministrado, habilidade do professor em transmitir conteúdo e aplicabilidade deste curso no trabalho.

CONCLUSÃO

A sociedade atual é marcada por exemplos de pessoas com deficiência e a busca de inclusão social de fato. Atualmente os grupos sociais, como instituições de ensino, instituições organizadas em prol da defesa dos direitos humanos estão em busca incessante por componentes e práticas, que incluam cada vez mais indivíduos em atividades sociais e permaneçam em espaços compartilhados com as mesmas garantias nos serviços que são oferecidos a todos. Assim, surgem constantemente novas alternativas de inclusão e modelos que podem favorecer a imersão destas pessoas nas escolas, universidades, mercado de trabalho, ações culturais e de lazer.

Este trabalho apresentou um relato de experiência sobre o cursos de Libras que vigoram em uma universidade particular na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, para alunos ouvintes funcionários da Divisão de Vigilância, a partir da experiência em sala de aula e leituras na literatura da área, devidamente mencionados. Enquanto vários cursos são ministrados em libras de forma ampla em seu léxico o curso de Libras para os vigilantes apresentou conteúdos mais relacionados às atuais situações sobre identidade e cultura. Outros conteúdos e contextos que não fossem de uso contínuo dos vigilantes, perderiam tempo de aula. O acesso ao material em que o vocabulário dialoga com práticas de

conversas em Libras e amplia o léxico. Sobre isso, comenta Baggio e Nova (2012, p. 17):

Uma conversação jamais poderá ser mantida usando-se somente o alfabeto manual, pois, além de cansativo e monótono, seria impraticável. O léxico de Libras são os sinais, que são usados nessa língua como palavras são usadas nas línguas orais auditivas, ou seja, obedecendo aos padrões estruturais da língua.

Uma oficina de Libras para uma equipe de segurança supõe, evidentemente, no projeto, a construção e a elaboração de novos materiais que possam refletir as necessidades e representações alternativas dos grupos de surdos acadêmicos e da comunidade. É evidente que, pela sua importância, o curso de Libras merece uma atenção e uma prática permanente com reflexões maiores, para seu aperfeiçoamento, para que atendam e comuniquem-se efetivamente com um desenvolvimento linguístico mais amplo ao abordar uma pessoa surda, possibilitando a inclusão social e acessibilidade na língua de sua cultura.

Para garantir a continuidade da formação e a ampla promoção da Libras na universidade o Curso de Libras foi adicionado aos cursos da Matriz de Competência no currículo de formação inerente às funções desempenhadas pelo corpo de colaboradores da universidade, com coordenação da Divisão de Recursos Humanos, que desde 2015 iniciou a promoção dos Cursos de Libras a todos os funcionários em vários turnos e modalidades adequação da carga horária. Em todos os setores que há alunos egressos dos cursos de Libras há uma identificação com selo de Acessível em Libras, no caso da segurança, o selo está fixado na central de achados e perdidos. Há a esperança de novas turmas de nível e carga horária avançada para o aprimoramento e aquisição de vocabulário.

Neste sentido, o presente artigo é uma contribuição para dar continuidade aos resultados, que apontam para a relevância da inovação na formação continuada de profissionais que atuam nos espaços educacionais priorizando os sinais, construções sintáticas e gêneros textuais mais utilizados no exercício da sua profissão, tendo como foco, tanto os conhecimentos oriundos dos espaços de aula, como as práticas orientadas a serem realizadas nos locais de trabalho.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Maria Auxiliadora; NOVA, Maria da Graça Casa. **Libras**. Canoas: ULBRA, 2012. BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2017

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm >. Acesso em: 15 de abril de 2017.

_____. **Lei nº 13.146** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm >. Acesso em: 15 de abril de 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
GESSER, Audrei. **Libras que Língua é Essa?** São Paulo: Parábola, 2009.
MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed. Porto Alegre. 2004

PEREIRA, M. C. C. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson, 2013. PrenticeHall, (2013).

CONTOS DE FADAS EM LIBRAS NA ESCOLA: DESFAZENDO MITOS, MINIMIZANDO BARREIRAS

Adriana Moreira de Souza Corrêa
(Universidade Federal de Campina Grande – UFCG)
adriana.korrea@gmail.com

Natália dos Santos Almeida
Universidade de Fortaleza – UNIFOR
nataliaalmeida@unifor.br

RESUMO

A legislação educacional brasileira aponta para a predominância de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Vemos esta indicação na LDB (Lei nº 9.394/1996), na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e outros documentos, bem como está presente em pesquisas como a de CARVALHO (2014). De acordo com a autora, mesmo com esta base legal, ainda encontramos algumas dificuldades para implementar a proposta nas escolas brasileiras devido a vários fatores, nos quais agrupamos em três grupos: precarização da formação/informação do professor e dos demais integrantes da comunidade escolar, a ausência de programas de suporte à acessibilidade ao aprendizado deste grupo e à falta de participação de pessoas com deficiência na elaboração de ações formativas da escola. Diante desta realidade buscamos, com a Literatura Infantil, especificamente nas histórias produzidas em Libras (contendo assim forte marca da cultura surda) ou naquelas que foram traduzidas para a Língua de Sinais, elementos que funcionassem como suporte às discussões sobre os obstáculos vivenciados pelos surdos, que contribuíssem com a quebra de barreiras atitudinais e que, ao mesmo tempo atuassem como mediadoras entre alunos surdos e ouvintes, bem como destes com os seus docentes a fim de favorecer o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa em classes inclusivas com surdos. A pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico no qual identificamos os benefícios do trabalho com esta área da Literatura, utilizando-se, para isso, de versões de contos de fada impressos e/ou em vídeos disponíveis no site de compartilhamento de vídeos, o YouTube. Através desta pesquisa, identificamos que estes contos favorecem a compreensão do uso de diferentes suportes nos quais o texto pode ser disponibilizado, auxilia na ampliação do repertório cultural da criança surda, permite que a criança ouvinte tenha acesso às versões das histórias (que já são conhecidas por elas) sendo recontadas na perspectiva dos personagens surdos e possibilitam a ampliação das habilidades comunicativas em Libras, pelos ouvintes, e em Língua Portuguesa, pelos surdos.

Palavras-chave: Histórias Infantis. Libras. Língua Portuguesa. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A legislação educacional aponta para a predominância de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Vemos esta indicação na Lei nº 9.394/96, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-

2024) que se refere à Lei nº 13.005/2014 e outros documentos, bem como está presente em pesquisas como a de CARVALHO (2014).

De acordo com esta pesquisadora, este conjunto de leis não é suficiente para superar as dificuldades de implementação da proposta nas escolas brasileiras devido a vários fatores, nos quais agrupamos em três situações: precarização da formação/informação do professor e demais integrantes da comunidade escolar, a ausência de programas de suporte ao aprendizado e a falta de participação de pessoas com deficiência na elaboração de ações formativas da escola.

Diante desta realidade, procuramos compreender qual a contribuição do trabalho com a Literatura Infantil para a minimização de barreiras comunicacionais e atitudinais na escola. Desta forma, buscamos as histórias produzidas em Libras (contendo forte marca da cultura surda) ou nos contos de amplo conhecimento da sociedade ouvinte e que foram traduzidas para a Libras que corroborassem como suporte às discussões sobre as dificuldades encontradas pela pessoa surda nas práticas do cotidiano e que, durante as discussões favorecessem a quebra de barreiras atitudinais, visando a ampliação da comunicação dos estudantes surdos e ouvintes por meio da Libras, bem como destes com os seus docentes.

A pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico no qual identificamos os benefícios do trabalho com a Literatura, selecionamos os textos que promovem as discussões relacionadas com a surdez e a sua diferença linguística utilizando-se, para isso, de versões de contos de fada impressos e/ou em vídeos disponíveis no *site* de compartilhamento de vídeos, o YouTube.com.

O trabalho está dividido em três capítulos: princípios da educação inclusiva; inclusão e a pessoa com surdez e literatura em Libras como recurso de ressignificação de práticas sociais e pedagógicas, conforme discorreremos a seguir.

Princípios da educação inclusiva

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é uma modalidade da educação que perpassa todos os níveis e etapas da educação básica. Esta prática é destacada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, ao destinar um capítulo para tratar da temática. No inciso I do Art. 59, a lei garante que a escola deve se organizar para atender este público considerando “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, 21). Contudo, ao pensarmos nas necessidades dos alunos com deficiência, nos remetemos aos princípios e fins da educação, abordados no Art 3º, da mesma lei, do qual destacamos os incisos I, IV e IX que

versam sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “respeito à liberdade e apreço a tolerância” e “garantia de padrão de qualidade” respectivamente.

Ao considerar a igualdade de acesso e permanência, pensamos no quadro de profissionais envolvidos, na organização da escola, no financiamento das ações promovidas pela instituição para que se torne um espaço de aprendizado de saberes que permitam a vinculação não só ao trabalho, mas, principalmente às práticas sociais.

Maria Amélia Santoro Franco, prefaciando o livro “Da relação com o saber às práticas educativas” de Bernard Charlot (2014) denuncia que as escolas precisam modificar a sua cultura e a prática desenvolvida nas instituições a fim de superar a burocracia, a retenção e a evasão que são produtores da exclusão social. Para isso, a autora evoca o esforço coletivo e constante da escola que são os gestores, os educadores, os docentes, os funcionários, os responsáveis pelos estudantes e os próprios alunos e das instituições representativas de classe, representantes do povo nas instâncias públicas e outros grupos sociais organizados, a fim de vencer o grande desafio da escola nos dias atuais que é promover a educação das crianças e dos jovens de modo a favorecer o desenvolvimento das habilidades sociais, culturais, científicas e de uso da tecnologia para que estes discentes obtenham conhecimentos que os possibilitem interagir no mundo contemporâneo. Com isso, observamos que os alunos com deficiência podem ser excluídos da escola, quando não são ofertadas vagas ou é negada a matrícula, como também a exclusão pode ocorrer no interior da própria escola, quando a eles é negada ou negligenciada a formação para a inserção social e para cidadania.

Carvalho (2014) destaca que são excluídos todos aqueles que são privados dos nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores e da representação estigmatizante. A autora informa ainda que as formas de exclusão nem sempre são visíveis, ao contrário do comportamento de separação física e de evitação, a representação simbólica também atua como um fator que impede a plena participação da pessoa com deficiência na escola.

Desta forma, observamos que barreiras atitudinais são um dos desafios a serem vencidos na escola que se propõe a atender à diversidade. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 define as barreiras atitudinais como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Notamos que estas barreiras influenciam tanto no acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola quanto ferem o princípio da LDB que trata da tolerância.

Neste trabalho, não consideramos a tolerância como um termo sinônimo de condescendência, indulgência ou complacência, que nos remeteriam a sentimentos de menos-

valia relacionados à pessoa com deficiência. Utilizaremos o termo no sentido de flexibilização, solidariedade e promoção da equidade.

Diante disso, o respeito à diferença dos alunos e a necessidade de individualização do ensino são apresentadas por Charlot (2014) como atividades que devem balizar as ações da escola contemporânea. O autor complementa a sua afirmação ao destacar que este espaço educacional não deve apenas respeitar as diferenças, mas registrá-las a fim de buscar alternativas para que o aluno tenha garantido o direito à participação e ao aprendizado. O estudioso, na referida obra, não versa diretamente da pessoa com deficiência, mas demonstra atenção à educação de todas as pessoas ao citar que a educação deve atender a sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade (termo relacionado pelo autor à biodiversidade, sendo que o último termo trata da diversidade de formas de vida, o primeiro nos remete às diferentes representações da existência humana).

Carvalho (2014) corrobora com o autor ao apresentar estudos sobre a dinâmica em sala de aula bem como as suas contribuições para o processo educacional e para a criação de laços de cooperação. Para a estudiosa “uma escola inclusiva vai além do ‘eu’ e do ‘nós’ objetivando os ‘todos nós’” (CARVALHO, 2014, p. 34). A pesquisadora destaca ainda que a escola precisa ser prazerosa, adaptando-se às necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si, com a cultura e demais objetos de conhecimento, oferecendo o ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos e para toda a vida (CARVALHO, 2014, p. 35).

Nesta última afirmação, vemos a união dos princípios da permanência, ao destacar que a escola precisa fornecer condições de participação e aprendizado (permanência do aluno) e que deve haver uma integração entre os educandos (tolerância). É destacado também que o ensino precisa primar pelo padrão de qualidade, ponto que abordaremos a seguir.

Sobre a qualidade da educação, Charlot (2014, p. 55) discorre que “a educabilidade de todos os seres humanos deveria ser o princípio básico do professor: qualquer ser humano vale mais do que fez e do que parece ser”. Desta maneira, observamos que, para promover a educação de qualidade para as pessoas com deficiência, o professor precisa acreditar nas potencialidades destes indivíduos, educando com equidade, ou seja, respeitando as diferenças individuais, sem que as dificuldades sejam vistas como empecilho à aprendizagem (CARVALHO, 2014). Em relação à inserção, a socialização, o aprendizado e a qualidade da mediação, a pesquisadora destaca que:

Hodiernamente pretende-se resgatar a escola de qualidade como um espaço dos escritos, isto é, de apropriação e de construção do conhecimento e da cultura. Estas concepções não nos autorizam a pensar em uma escola centrada em si mesma, como ilha e distante dos interesses do aluno. A escola deve ser também espaço de alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao “outro”, a si mesmos e em relação ao conhecimento (CARVALHO, 2014, p. 32).

Deste modo, precisamos buscar práticas que favoreçam a compreensão da individualidade humana ensinando as pessoas a respeitarem as singularidades apresentadas por cada um que frequenta a escola, garantindo o acesso, a permanência, a tolerância e a qualidade da educação.

5 INCLUSÃO E A PESSOA COM SURDEZ

Muitas pessoas ainda acreditam que os surdos se diferem dos ouvintes, apenas pelo fato de terem a acuidade auditiva diminuída, todavia, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras assegura que, além de apresentar comprometimento na capacidade auditiva, a pessoa surda se caracteriza por compreender e interagir com o mundo, prioritariamente, de forma visual e por utilizar a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Goldfeld (2002, p 21), ao tratar desta língua destaca que: “[...] em relação à qualidade comunicativa e a constituição do pensamento, as mãos (e todo o esquema corporal) podem executar com perfeição o mesmo papel que o sistema fonador, por meio das línguas de sinais”. Conseqüentemente, observamos que esta língua deve ser utilizada na educação de surdos, seja na classe/escola especial ou na inclusiva.

Moura (2014) salienta a relevância da escola buscar inserir atividades que favoreçam o uso da Língua de Sinais, independente da proposta educacional pois, caso o aluno não seja filho de surdos usuários da Libras, a tarefa de ensino deste sistema linguístico ficará a cargo da instituição educacional. A autora adverte que, neste processo de aquisição da linguagem, é importante que o estudante seja exposto à língua em diferentes contextos, através de suportes diversos, com estilos, formas e objetivos diferentes para ampliar o repertório linguístico e social.

A estudiosa assevera que:

É pela linguagem que o indivíduo estabelece sua identidade e se configura como único nas suas particularidades. É pela linguagem que ele pode compreender o mundo à sua volta e estabelecer relações de causa-efeito, detemporalidade, de espaço, etc. (sic) para construir seu próprio universo e poder estar no mundo com os outros que o representarão a partir do que eles percebem dele. E a partir do que eles

percebem dele, o indivíduo reconstruirá o seu próprio processo de identidade, realizando-se enquanto sujeito social e da linguagem (MOURA, 2014, p.20).

Vemos, a partir da colocação da autora que o desenvolvimento da linguagem e a interação social relacionam-se de forma a contribuir para a formação do sujeito. Isto posto, notamos que o trabalho para minimizar as barreiras atitudinais e comunicacionais na escola inclusiva precisam ser intensos, de modo a garantir uma representação positiva do surdo e o seu aprendizado e isso só ocorrerá com a divulgação da Língua de Sinais. Goldfeld (2002) indica que esta língua é a única a possível de ser adquirida plenamente pelo surdo e que serve a todas as suas necessidades cognitivas e de comunicação.

Segundo a autora, as pessoas surdas adquirem a língua de sinais mais rapidamente do que aprendem a língua oral (ainda que seja na modalidade escrita), sendo a primeira a língua que utilizará para desenvolver o seu sistema conceitual. Entretanto, a pesquisadora não nega que estes conceitos também podem ser construídos na segunda língua, que é o português, fazendo do surdo, um indivíduo bilíngue e bicultural.

No momento que entendemos que o surdo é um indivíduo bilíngue que se difere da maioria da população pelo uso da Língua de Sinais, mas que precisa desenvolver habilidades comunicativas na Língua Portuguesa escrita, compreendemos que o bilinguismo para surdos é a proposta que atende à estas necessidades individuais e sociais.

O bilinguismo se constitui em uma filosofia educacional que tem como objetivo garantir a condição bilíngue do surdo, ou seja, a possibilidade de utilização da Língua de Sinais (como língua materna) e a Língua Portuguesa (como segunda língua). Este pressuposto bilíngue está contemplado na definição de surdez apresentada no Decreto 5.626/2005 e tem como premissa que o surdo deve assumir a surdez, reconhecendo a sua diferença que se baseia no uso da Língua de Sinais e na produção de uma forma de interagir com o mundo, visual, que caracteriza a cultura surda.

Diante do exposto, vemos que a inclusão do surdo deve estar pautada no respeito e na utilização da Língua de Sinais nos espaços educacionais.

6 LITERATURA EM LIBRAS COMO RECURSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS EPEDAGÓGICAS

Goldfeld (2002, p. 82) evidencia que o conceito de deficiência é cunhado socialmente e que “as crianças surdas não se sentem diferentes, a não ser de modo imediato, secundário,

como resultado de suas experiências sociais”. Estas experiências de diferenciação podem ocorrer no meio familiar, quando percebem que não conseguem se comunicar com seus pais da mesma forma que as demais crianças ou mesmo no ingresso na escola, que priorizam as práticas orais auditivas de comunicação. A pesquisadora aponta que a maioria das escolas não utiliza a Libras nas classes com surdos e, por isso, os surdos interagem entre si pela Língua de Sinais, mas, o processo ensino-aprendizado formal ainda é mediado através do Português, por docentes que não são usuários da Libras o que dificulta a compreensão dos conteúdos pelos surdos (GOLDFELD, 2002, p.42-43).

Complementando a explicação de Goldfeld (2002), Lodi e Lacerda (2014, p. 15) citando as pesquisas Lacerda(2000)⁹ nos mostra que, neste período a situação não mudou. As autoras apresentam que apesar de se constituir uma das diretrizes da política inclusiva vigente, a inclusão gradual do surdo na escola regular, nem sempre possibilita o seu aprendizado e isso ocorre pela desvalorização da Língua de Sinais como meio de comunicação. Lodi e Lacerda (2014, p. 15) dizem que:

Acredita-se que a inclusão escolar possibilite a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nesta proposta, o professor medeia e incentiva a construção do conhecimento por meio da interação com ele e com os colegas; porém o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula não é contemplado.

As autoras discorrem ainda que apenas a inserção do intérprete da Libras não é suficiente para que a desigualdade linguística seja superada e que o surdo aprenda os conteúdos. Ainda neste mesmo estudo, as pesquisadoras nos apresentam outra problemática: a de que o surdo inserido em uma classe com ouvintes sente-se impelido a comportar-se como um deles, sendo apagadas questões relativas à constituição da sua identidade e da sua cultura.

Como vemos, a predominância da Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas com surdos ainda é grande e implica em fatores como autoestima, interação e aprendizado. Por esta razão, precisamos discutir e incentivar o uso de materiais didáticos produzidos ou interpretados nas classes inclusivas, neste trabalho, apresentamos a Literatura visual como um recurso que pode ampliar o debate sobre estas questões na escola inclusiva, despertando as questões linguísticas, interacionais e de aprendizado de forma lúdica.

6.2 O que é a Literatura em Libras?

⁹LACERDA, C. B. F. **A criança surda e a Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes**. São Paulo, 2000. Relatório final do projeto de pesquisa FAPESP

Inicialmente precisamos esclarecer sobre o uso do termo Literatura em Libras em detrimento à Literatura Surda. Mesmo sendo utilizado, por alguns autores, como sinônimos, destacamos que, ao passo que a Literatura em Libras nos remete aos textos sinalizados para a Língua de Sinais, caracterizam-se como acervo pertencente à Literatura Surda as histórias contadas em Língua de Sinais que refletem a identidade e a cultura surda na tessitura de suas narrativas (KARNOPP, 2006).

Schlemper (2017) apresenta como benefícios do uso da literatura, a transmissão da cultura (valores, crenças, costumes e hábitos), ampliação do conhecimento/reflexão sobre determinada temática, a modificação/ampliação da visão de mundo, como também o desenvolvimento da memória e da concentração. Para ela, as atividades mediadas por histórias podem ser utilizadas em diferentes idades, para pessoas que apresentam diferentes níveis de linguagem, constituindo-se em uma atividade prazerosa e lúdica. A autora ressalta ainda, que estes textos possibilitam o trabalho interdisciplinar, sendo indicado para o trabalho com os temas transversais (abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN). Os PCNs apresentam os temas transversais como conceitos e conteúdo a serem trabalhados em todas as áreas do conhecimento, não como um conteúdo a parte, mas integrado aos conteúdos destas áreas, sendo estes: a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, a orientação sexual e os temas locais. Sobre estes temas, trataremos, com maior ênfase, sobre a ética e a pluralidade cultural.

7.3 As histórias em LIBRAS e a pluralidade cultural

Rosa (2006) é um estudioso da Literatura Surda que já publicou vários livros dentre os quais adaptações de clássicos da literatura infantil para a Língua de Sinais. Estas recriações trouxeram para os contos de fadas a problemática vivenciada pela pessoa surda, em especial, pela dificuldade em manter a comunicação com os demais personagens, que utilizavam a Língua Oral. Schlemper (2017, p. 4) reflete que assim como as histórias são criadas e recriadas através dos tempos e adaptadas às culturas as quais são inseridas, também a comunidade surda usa deste recurso para expressar sua cultura, transmitir seus valores, registrar suas lutas e apreciar um bom momento de prosa.

Abordaremos, nesta sessão, o trabalho com os contos de fadas que são definidos como um gênero textual, pertencente ao grupo dos textos do tipo narrativo que se caracterizam por ser um conto popular no qual o fantástico se apresenta como elemento que causa a ruptura com o real e auxilia na resolução do problema apresentado (OLIVEIRA; CASTRO, 2008).

As duas publicações que trabalharemos neste artigo são a Cinderela e o Patinho Feio, que, na representação de Hessel, Rosa e Karnopp receberam o título de Cinderela Surda, e Patinho Surdo, respectivamente. Estas histórias também dispõem de versões sinalizadas em vídeo que, inicialmente, foram produzidas, divulgadas e distribuídas por meio de CDs (*compact disc*) e DVDs (*digital vídeo disc*) pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, contudo hoje, tanto a “Cinderela”² quanto o “Patinho Feio”³ encontram-se disponíveis no site de compartilhamento de vídeos YouTube.com¹⁰

Tanto os textos impressos produzidos por Hessel, Rosa e Karnopp, quanto às histórias traduzidas para a Libras (em vídeo), são construídas na perspectiva da multimodalidade (ou multissensuária) que Rojo e Moura (2012) definem como o uso de muitas linguagens presentes em um único texto.

Rosa (2006) discorre que estes títulos impressos se estruturam a partir de três formas de linguagem, sendo estas, o desenho e duas formas de escrita: em Língua Portuguesa e em Escrita de Sinais. No entanto, verificamos que a versão “Cinderela Surda” já encontra uma tradução em Libras disponível no site YouTube.com, criada pelo Sistema Educacional Chaplin, na qual podemos observar a exposição das páginas dos livros de Hessel, Rosa e Karnopp (2003), sem o registro escrito, associada a tradução para a Libras⁴.

Os vídeos em Língua de Sinais que apresentam as histórias Cinderela e o Patinho Feio são formados por narrações em Libras, por diálogos nesta língua onde cada sinalizante representa um personagem, pela contextualização da sinalização através de uma imagem, além de dispor de legenda e áudio em Português.

Quando trabalhamos com usuários de línguas diferentes, a introdução de imagens que acompanham ou complementam o texto é importante, pois, como afirma Rosa, o desenho favorece o acesso ao conteúdo. Ao trabalhar textos multimodais e que apresentam duas representações linguísticas (Libras e Língua Portuguesa) mostramos aos alunos que os mesmos conteúdos trabalhados na Língua Oral podem ser abordados na Língua de Sinais sem causar prejuízo à compreensão do assunto. Além disso, são relevantes para confrontarmos a

¹⁰ YOUTUBE. **Cinderela**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aw2ts6GfuLI>>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

YOUTUBE. **O patinho feio**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sBBulj3HOtM>>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

YOUTUBE. **Cinderela Surda – Libras**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AE2aos08PjY>>. Acesso em: 15 de abril de 2017. 6’36”

ação dos personagens em ambas as versões. Para os ouvintes que, em sua maioria, já ouviram várias versões destas histórias, em diferentes suportes, o relato em Libras relembra as vivências anteriores e abre a discussão para a criação de um ambiente sinalizado, conforme apresentado no desfecho destas histórias.

Ao trabalhar uma história, precisamos estar atentos a três momentos: a apresentação, a contação e discussão/reflexão. A apresentação da história é o momento no qual o docente/contador ativa os conhecimentos prévios do aluno sobre a temática. Este momento é relevante à medida que, poderá contribuir para o estabelecimento de relações com outros textos e situações vivenciadas. A contação, propriamente dita, é o momento da exposição do texto que, de acordo com a proposta, será sinalizado. Entretanto, ressaltamos que o objetivo da atividade não finda na apresentação do texto em outra língua ou outra modalidade e sim na última etapa apresentada que é a discussão sobre as temáticas relacionadas à ética, a socialização e a pluralidade cultural que estes textos podem oferecer.

A história do Patinho Feio, amplamente conhecida, discorre sobre uma ave que foi rejeitada pela sua família por apresentar um comportamento diferente. Estes conhecimentos precisam ser explicitados na apresentação da história para que a discussão culmine na compreensão de aspectos vivenciados pelos alunos não só em relação ao aluno surdo, como aos demais estudantes que sofrem *bullying* e/ou são rejeitados por serem diferentes.

Esta versão é preservada no vídeo produzido pelo Instituto Nacional dos Surdos - INES, diferindo apenas pela contação acontecer em Língua de Sinais e português, sendo este último, nas modalidades oral e escrita. Já o impresso escrito por Hessel, Rosa e Karnopp (2005), a diferença do patinho não reside na aparência, mas no uso da Língua de Sinais.

Karnopp (2008, p. 14) descreve a narrativa como:

O livro “Patinho Surdo” (Rosa e Karnopp 2005) conta a história de um patinho surdo que nasceu em um ninho de ouvintes. Quando encontra patos surdos, aprende com eles a Língua de Sinais da Lagoa e descobre sua história de vida. O texto aborda as diferenças linguísticas (sic.) Na família e na sociedade, além de apresentar a importância do intérprete na comunicação entre surdos e ouvintes. As ilustrações são em preto e branco e há um glossário ao final do livro.

Rosa (2006) diz que o Patinho Surdo narra uma história diferente do Patinho Feio e, para ele, trata-se de uma criação de uma nova história com antigos personagens na perspectiva da intertextualidade, que corresponde à criação de um texto a partir de outro preexistente (KOCH, 2015).

Ao trabalhar as diferentes versões da história podemos discutir não só o abandono,

como também a relevância do papel do intérprete na formação do surdo, da família, da aceitação e utilização da Língua de Sinais na escola. Vemos assim que a versão impressa abrange outros grupos que compõem a comunidade escolar, pois trata, além dos amigos e da importância da família para a formação da identidade do surdo e o papel dos funcionários para a manutenção da acessibilidade na comunicação e a necessidade de quebra de barreiras atitudinais. O livro trabalha o direito de participar, mesmo com a diferença, abrangendo os temas transversais “Ética” e “Pluralidade Cultural”. Outra atividade relevante é o glossário ao fim do livro que incentiva o aprendizado da Libras.

Como sequência desta atividade, podem ser propostas retextualizações ou recontos da história ou de trechos dela, seja em Libras ou em português, a fim de desenvolver habilidades comunicativas em Língua de Sinais¹¹.

Na história da Cinderela, destacamos 3 versões: a impressa (HESSEL, ROSA E KARNOPP, 2003) contendo imagem e as escritas em Português e em Língua de Sinais; o vídeo do INES com o texto em Libras, imagens, escrita e áudio em Português e, por fim, o vídeo disponibilizado pelo Sistema Educacional Chaplin, no YouTube.com, com sinalização em Libras e imagens das páginas do livro (nas quais os textos em Libras e em Português foram apagados).

Karnopp (2008, 14) descreve a história como:

uma releitura do clássico **Cinderela** e apresenta aspectos da cultura e identidade surda. O texto está numa versão bilíngue (sic.), ou seja, as histórias estão escritas em português e também na escrita da língua de sinais (sign writing). As ilustrações acentuam as expressões faciais e os sinais, destacando elementos que traduzem aspectos da experiência visual. Nesse livro, as ilustrações ocupam uma página e a outra registra a história em sign writing⁵ e na língua portuguesa (grifo do autor).

Nesta história, a cinderela e o príncipe são surdos e, na problemática há a referência à perda da luva, no lugar do sapatinho, remetendo a importância da Libras para as pessoas surdas e da expressão visual-gestual. Com este material, atividades como discussão, reconto em Libras, em português e outras atividades podem ser desenvolvidas. Pode-se tratar das características, da estrutura do conto, do espaço, tempo histórico, personagens, enredo dentre outras propostas.

¹¹ Escrita de sinais.

A partir do exposto vimos que há materiais que podem estimular discussões e que podem ser utilizados para abordar conteúdos através da Libras considerando que, ainda que o professor não seja usuário proficiente da Libras, ainda haverá o texto em português ao qual ele poderá recorrer.

CONCLUSÃO

Através desta pesquisa, identificamos que estes contos favorecem a compreensão do uso de diferentes suportes nos quais o texto pode ser disponibilizado, auxilia na ampliação do repertório cultural da pessoa surda, permite que os ouvintes tenham acesso às versões das histórias (que já são amplamente conhecidas) sendo recontadas na perspectiva dos personagens surdos e que, por sua vez, possibilitam a ampliação das habilidades comunicativas em Libras, pelos ouvintes, e em Língua Portuguesa, pelos surdos.

Acreditamos que o trabalho com as histórias não são a solução para os problemas que os surdos encontram nas escolas inclusivas nas quais a Língua de Sinais ainda ocupa um espaço secundário, no entanto, podem se reverter em estratégias para a conscientização de toda a comunidade escolar para o aprendizado e a utilização deste sistema linguístico no espaço escolar.

Nesta investigação, citamos dois exemplos de histórias e possibilidades de atividades que envolvem a sensibilização para a temática, minimizando as barreiras atitudinais e o trabalho com a Libras, que minimizam as barreiras comunicacionais. Além disso, os temas transversais, Ética e Pluralidade Cultural, são abordados tanto no texto, como podem ser trabalhados nas discussões.

Vemos assim que a Literatura em Libras apresenta muitas possibilidades de inserção e trabalho na escola inclusiva que podem contribuir para mudar a percepção dos alunos sobre a relação com o outro, na perspectiva da solidariedade e da equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

_____. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

_____. **Lei nº 13.146** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HESSEL, C.; ROSA, F. S.; KARNOPP, L. B. **Cinderela surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.
INES. Educação de Surdos: Contando Histórias em Libras: Clássicos da Literatura Mundial: **Patinho Feio**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/11/assista-os-contos-infantis-narrados-em-libras>>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

_____. Educação de Surdos: Contando Histórias em Libras: Clássicos da Literatura Mundial: **Cinderela Surda**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/11/assista-os-contos-infantis-narrados-em-libras>>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

KARNOPP, L. B. **Literatura Surda**. EDT: Educação Temática Digital, v. 7, 2006.

_____. **Literatura Surda**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2008.

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, E agora?**: Introdução à Libras e educação do surdo. São Carlos: Edufscar, 2014.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, J. C. J. **Usando textos na escola**: tipos e gêneros textuais. 3ª ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, F. S.; KARNOPP, L. B. **Patinho surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

ROSA, F. S. **Literatura Surda**: criação e produção de imagens e textos. EDT: Educação temática digital. Jun. 2006. p. 58-64. Disponível em:<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19533.pdf>>. Acesso em 15 de abril de 2017.

SCHLEMPER, M. D. S. **A importância da literatura infantil em Libras no desenvolvimento infantil**. Revista Virtual de Cultura Surda. Edição Nº 20, Janeiro de 2017. Disponível em:<http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes>. Acesso em 15 de abril de 2017.

SISTEMA CHAPLIN. **Cinderela Surda**. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=AE2aos08PjY>>. Acesso em: 15 de abril de 2017.



GT 02 – Literatura e Ensino: diálogos necessários

*Prof^a. Dr^a. Luciane Alves Santos e
Prof^a. Dr^a. Emannelle Carneiro
da Silva*

Apresentação

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Alves Santos
Universidade Federal da Paraíba
(PPGL/ UFPB - Profletras/UFPB)

Ao publicar a obra **A Literatura em perigo** (2007), o crítico franco búlgaro Tzvetan Todorov nos alertou para diversas questões que envolvem a crise de leitura do texto literário, entre elas o ensino de literatura. Na perspectiva do autor, a literatura raramente é ensinada por si mesma, invariavelmente é reduzida a objeto de estudo da língua, afastando cada vez mais o jovem leitor das experiências do mundo. As inquietações de Todorov refletem, em parte, o histórico dilema da educação básica brasileira. Em verdade, nossa crise é decorrente de problemas de diferentes naturezas, mas aqui também paira a falência do programa literário nas instituições escolares. De um lado, as críticas recaem sobre a fragmentação dos textos oferecidos pelos livros didáticos, o frequente estudo das manifestações artísticas desvinculadas de suas capacidades expressivas, a ausência de atividades que contribuam efetivamente para a atribuição de sentidos ao texto; do outro, a fragilidade da formação do licenciado em Letras no tocante aos estudos literários. A complexidade desse conjunto resulta com frequência no inquietante desinteresse e desafeição dos alunos pela leitura.

Diante desse cenário, faz-se necessário refletir sobre as práticas e estratégias que norteiam o ensino de literatura e, também, reconhecer que ela deve ocupar lugar privilegiado na hierarquia das aprendizagens como prioridade na formação humana. Considerando esses apontamentos, no período de 15 a 17 de junho de 2017, reuniram-se pesquisadores interessados em ampliar o debate em torno do tema, bem como dialogar sobre princípios teóricos e metodológicos capazes de ressignificar a leitura literária no ambiente escolar. Deste encontro resultaram as comunicações apresentadas e, agora, os textos aqui publicados, na íntegra, nos anais do **I Conepi – Congresso Nacional em Educação e Práticas disciplinares**.

O ESTUDO DAS IDEOLOGIAS E A FILOSOFIA DA LINGUAGEM EM ANÁLISE: PROPOSTAS SOCIOLÓGICAS PARA UM ENSINO INTERATIVO

Wilder Kleber Fernandes de Santana (Universidade Federal da Paraíba)
Wildersantana92@gmail.com

Maria de Fátima Almeida (Universidade Federal da Paraíba)
falmed@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho delimita como objeto o capítulo *Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem*, do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” em que objetivamos analisar a maneira como os conceitos de Bakhtin/Volochínov se desenvolvem ganham concretude em dimensão dialógico-ideológica. O objetivo geral de nosso trabalho consiste em analisar as contribuições de Bakhtin/Volochínov para um ensino com base no método sociológico da linguagem. Nossos objetivos específicos são, dentre outros, averiguar o estudo das ideologias e da filosofia da linguagem, assim como as especificações das ideologias, no contexto do marxismo. Quanto à metodologia da pesquisa, no que concerne à abordagem, a escolhida foi a qualitativa, que se caracteriza pela qualificação dos dados coletados, durante a análise do problema. Nosso subsídio teórico se concretiza na integração das ideias de Bakhtin/Volochínov (2012), as quais se propagam na produção dos grupos de pesquisadores brasileiros, dentre eles, Brait (1997), Faraco (2003) Fiorin (2006), dentre outros. Desta forma, pode ser disseminado este estudo relacionado à proposta ideológica e sociológica dos autores russos, na busca de dialogar, reenunciar e reacentuar as ideias dos autores.

Palavras-chave: Linguagem. Ideologia. Ensino. Interação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho delimita como objeto de estudo o capítulo *Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem*, do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” em que objetivamos analisar a maneira como os conceitos de Bakhtin/Volochínov se desenvolvem ganham concretude em dimensão dialógico-ideológica. É retomado e instaurado de modo dinâmico o conjunto de vertentes clássicas da linguística e da filosofia, quer em afirmações teóricas, quer em gêneros e particularidades das relações intradiscursivas, em que o signo é colocado como representação simbólica do social.

Tentaremos, assim, analisar os principais postulados destes estudiosos russos, disponibilizando uma produção aclarada e discursivizada da teoria dialógica da linguagem. Assim, atribuem-se conceitos fundamentais da problemática da filosofia da linguagem humana e do posicionamento de Bakhtin e Volochínov em relação à linguística, sob seu método formal.

O objetivo geral de nosso trabalho consiste em analisar as contribuições de Bakhtin/Volochínov para um ensino com base no método sociológico da linguagem. Nossos **objetivos específicos** são, dentre outros, averiguar o estudo das ideologias e da filosofia da linguagem, assim como as especificações das ideologias, no contexto do marxismo.

Quanto à metodologia da pesquisa, no que concerne à abordagem, a escolhida foi a qualitativa, que se caracteriza pela qualificação dos dados coletados, durante a análise do problema. Através da abordagem qualitativa, buscou-se compreender os fenômenos de linguagem presentes no contexto russo de produção formalista. Esta abordagem é indispensável para a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. A pesquisa também é exploratória, uma vez que envolve levantamento bibliográfico o qual, através de diálogos, possibilita a compreensão.

Nosso subsídio teórico se concretiza na integração das ideias de Bakhtin/Volochínov (2012), as quais se propagam na produção dos grupos de pesquisadores brasileiros, dentre eles, Brait (1997), Faraco (2003) Fiorin (2006), dentre outros. Desta forma, pode ser disseminado este estudo relacionado à proposta ideológica e sociológica dos autores russos, na busca de dialogar, reenunciar e reacentuar as ideias dos autores.

Os entornos introdutórios dos estudos das Ideologias inferem sobre a importância dos problemas da Filosofia da Linguagem para o Marxismo. Em plano geral, uma das propostas de Bakhtin/Volochínov seria perceber e categorizar a teoria marxista, situando-a em uma formulação coesa em relação à ideologia e à psicologia, superando simultaneamente o *objetivismo abstrato ou positivista* e o *subjetivismo idealista*.

Bakhtin/Volochínov (2012) fazem uma crítica ao objetivismo abstrato, pois, com relação às práticas do discurso, este consiste em uma anulação do sujeito falante. Posto que o objetivismo tenha sido uma herança de tradição filosófica racionalista já presente em Descartes¹² (1596 – 1650) e Leibniz¹³ (1646 – 1716), esta corrente prega que os sujeitos já recebem a língua finalizada em seus próprios significados, pois é transmitida aos seres humanos estando pronta para ser utilizada. No campo da linguística, o objetivismo abstrato foi representado pelo linguista Saussure (1857 – 1913), o qual disse que a língua seria o ápice para qualquer análise linguística.¹⁴ É desta forma que, de acordo com a crítica de

¹² Filósofo, físico e matemático francês considerado um dos fundadores do racionalismo na idade moderna. Descartes percebeu que os "costumes", a história de um povo, sua tradição "cultural" influenciam a forma como as pessoas pensam naquilo em que acreditam.

¹³ Filósofo, cientista e diplomata alemão, que admitia uma série de *causas eficientes* a determinar o agir humano dentro da cadeia causal do mundo natural.

¹⁴ Para Saussure, a fala, o extra-verbal, e a contextualização, assim como todos os elementos transitórios componentes da produção de língua, não seriam objetos de estudo concernentes aos estudos linguísticos

Bakhtin/Volochínov, o objetivismo separa da língua o conteúdo ideológico, e consequentemente o sujeito (juntamente às suas produções comunicativas) é deixado de lado. Para os estudiosos russos, o sujeito não deve apenas confrontar-se com a língua, mas dialogar com esta sociologicamente para que ocorra a interação.

De igual maneira, o subjetivismo idealista, marcado por um sujeito agente, tentaria explicar o ato da fala a partir da vida psíquica dos sujeitos falantes. Este se concentra na visão psicologista da cultura, e para ele nada é imóvel, nada consegue arquivar uma identidade. O sujeito individual, a partir de então, é considerado o ponto de origem da enunciação. Este sistema subjetivista é criticado por Bakhtin porque, na medida em que o sujeito toma *unicamente* centralidade, não daria conta de explicar a complexidade sociológica – e discursiva – do plano real.

2. A FILOSOFIA MODERNA SOB O SIGNO DA PALAVRA

Para Mikhail Bakhtin/Volochínov (2012), a filosofia moderna contemporânea está se desenvolvendo sob o signo da palavra. O método marxista submete as problemáticas da filosofia da linguagem a um exame específico e tenta encontrar-lhes uma solução. Um produto ideológico, ao passo que é um instrumento de produção ou produto de consumo (tendo uma realidade natural ou social), também reflete e refrata outra realidade, exterior.

Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 29).

Para sabermos a diferença entre um corpo ideológico e um corpo natural, basta tentarmos observar suas representações diante do todo que o cerca. Quando um corpo físico vem a valer por si próprio sua estrutura, sem que haja coincidência simbólica com sua natureza, ele é natural em si mesmo, acabado em sua forma, e nesta perspectiva não é ideológico. Porém, se um corpo é percebido como símbolo, representante de ideias culturais, sociais ou políticas, tanto é considerado um instrumento comum particular quanto arte – uma arte que se converte em signo. É deste modo que o corpo ideológico reflete e refrata uma realidade externa a si, ainda que não deixe de fazer parte de sua realidade material.

O mesmo processo ocorre com um instrumento de produção, e um dos exemplos

estruturais.

conferidos pelos teóricos russos é o da *foice e do martelo*, como emblema da União Soviética. Em si mesmo, estes instrumentos não têm um sentido preciso, mas possuem apenas a função de desempenhar seu(s) papel(eis) na produtividade. E eles desempenham essa função sem refletir ou representar alguma outra coisa. Todavia, este(s) instrumento(s) pode(m) ser convertido(s) em signo ideológico, na simbolização social ou política daquele conjunto territorial, ainda que não deixem de conter suas funções mecânicas/ materialísticas/ estruturais. “Mas mesmo aqui ainda discernimos uma linha de demarcação conceitual: o instrumento, enquanto tal, não se torna signo e o signo, enquanto tal, não se torna instrumento de produção” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 30).

O outro exemplo apresentado por Bakhtin/Volochínov se concentra entre os polos do produto de consumo, enquanto acabado em si mesmo, e o do campo religioso, nas representações de crença e vida. O pão e o vinho, por exemplo, são produtos de consumo na vida social da maioria das pessoas, enquanto se o comercializam, servindo de venda para o gozo culinário. Deste modo possuem uma forma particular. Porém, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão – a comunhão representativa do corpo e do sangue de Cristo. De igual maneira, o valor de signo ideológico pode ser coberto com a forma de número oito ou de uma roseta.

Estas duas dimensões categóricas de representação (a simples e a ideológica) podem se associar, como um plano simbolizador, mas é preciso ficar claro que esta associação não anula a linha de demarcação existente entre elas. O universo de signos é particular, e ele está ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo.

Como bem lembra a pesquisadora Renata Silva¹⁵ (2009, p. 166) em parte do trabalho “Linguagem em (Dis)curso¹⁶”,

A ideologia, em Bakhtin ([1929-1930] 1999), comporta várias esferas ideológicas, que identificam áreas da produção intelectual humana: a arte, a ciência, a moral, a ética, a filosofia, a religião, etc. (p. 46). Cada campo da criatividade ideológica ou esfera ideológica tem signos específicos para aludir à exterioridade e, portanto, um modo peculiar de representá-la e refratá-la (p. 40). Daí decorre que é aspecto comum das esferas ideológicas os signos não só fazerem referência a algo, mas também comportarem diferentes interpretações, recriações, enfim, refrações, daquilo a que se referem. A refração é inerente ao signo ideológico, porque uma comunidade linguística é constituída de uma variabilidade de grupos, os quais ressignificarão os signos a partir das suas vivências peculiares.

¹⁵ Mestre em Linguística Aplicada. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

¹⁶ Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009

O signo pode distorcer uma realidade, ser-lhe fiel ou representar uma parcela de sua essência. Em todos os lugares em que o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico, como bem pontua Bakhtin, possui um valor semiótico. Vale ressaltar, sobretudo, que na esfera ideológica há grandes diferenças entre os campos representacionais, como o religioso, o científico etc. Cada qual tem sua função na vida social, porém, são definidos em plano geral pelo caráter semiótico. Um signo (é característico deste ter sempre encarnação material) é objetivo, e fenômeno do mundo exterior.

Tanto a filosofia idealista quanto a visão psicologista da cultura situam a ideologia na consciência, classificando-a como pura sensorialidade. Afirmam que a ideologia é um fato do nível consciente e que o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um invólucro ou meio técnico de realização do efeito interior (no nível da compreensão). Porém, Bakhtin/Volochínov afirmam, respaldados em Cassirer ¹⁷(1874 – 1945), que o aspecto sensorial introduzido pelos seus estudos não é o do puro consciente, mas o do signo simbólico, como uma sensorialidade representativa.

O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que *a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 31-32).

Em outras palavras, são incompletas e descontínuas as visões idealista e psicologista, pois não abordam de forma suficiente e clara a manifestação do dialógico a partir das produções mentais. De acordo com os críticos russos, em suas notas, é possível observarmos mudanças de perspectiva no neokantismo moderno. Ao passo que retoma o livro de Ernst Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen*, vol. I, 1923, nos coloca que, por mais que Cassirer se situe no terreno da consciência, considera seu traço dominante a representação.

A consciência é composta por elementos representativos, sendo suporte de uma função simbólica. A ideia, desta maneira, é tão sensorial quanto a matéria. *O todo existe nas suas partes, mas uma parte só é compreensível no todo.*

¹⁷ Considerado como Filósofo Alemão, Ernst Cassirer, além de estudar direito, literatura, e filosofia, foi um dos mais importantes representantes da tradição neokantiana de Marburgo, desenvolvendo uma filosofia da Cultura como uma teoria dos símbolos, baseada na Fenomenologia do Conhecimento.

Expandiu o campo da crítica kantiana a todas as formas da atividade humana. As categorias a partir das quais Kant pensa o fato científico, são para Cassirer um aspecto particular de formas simbólicas que revelam também o fato mítico, estético e social. Pode-se dizer que Cassirer transformou a *Crítica da Razão Pura* em uma crítica da cultura.

3. BAKHTIN/VOLOCHÍNOV EM DIÁLOGO COM KANT E OS NEOKANTIANOS

Boukharaeva (1997) sugere que o caráter metodológico e a conceptualidade filosófica são pontos fundamentais na elaboração intelectual de Bakhtin. Desse modo, veremos como ocorrem alguns diálogos de Bakhtin com alguns filósofos clássicos.

Immanuel Kant, filósofo prussiano, é considerado o grande e último da era moderna. Na epistemologia, *ciência da epistême*, origens do conhecimento, propôs uma divisão de estudo: colocou, de um lado, o racionalismo continental, representado por René Descartes e Gottfried Leibniz, no âmbito da precisão e raciocínio dedutivo. Na outra extremidade, o da tradição empírica inglesa, Kant fora influenciado por Locke (1632 – 1704), Berkeley (1685 – 1753) e Hume (1711 – 1776). É famoso pelo seu idealismo transcendental (no terreno da consciência): pensamento pelo qual todos nós trazemos formas e conceitos a priori, preestabelecidos que ainda não passaram por experiência concreta. Estes seriam impossíveis de determinar. O conhecimento *a priori* se complementaria com o conceito *a posteriori*, que se adquire com a experiência, e introdução do conhecimento.

É necessário compreender que dialogar não significa concordar. Bakhtin percebe na teoria kantiana um encaminhamento de propostas que não são suficientes para dar conta de situar o sujeito numa esfera social, responsável e ativa. A ruptura entre a escola de Marburgo e o Círculo de Bakhtin se dá na perspectiva fenomenológica adotada pelo Círculo em posicionamento axiológico contrário à escola neokantiana, que enxerga o mundo a partir da ótica racionalista. Esse embate filosófico ganha concretude na obra *Para uma filosofia do ato*, na qual Bakhtin fundamenta a *filosofia prima* na base do ato responsável.

Os neokantianos¹⁸ pretendiam recuperar a filosofia como reflexão crítica da Valia da cognição – atividade cognitiva. Representados principalmente por Hermann Cohen¹⁹ (1842 – 1918), Paul Natorp²⁰ (1854 – 1924) e Ernst Cassirer. Esta postura dos neokantianos era contrária ao idealismo objetivo de Hegel²¹ (1770 – 1831), com sua perspectiva de dialética histórica.

Bakhtin/Volochínov postulam que as ideologias humanas, criadas em sociedade, semioticamente determinadas a partir das relações humanas, não dependem em nada da

¹⁸ Estudiosos que retornam de forma mais profunda aos desenvolvimentos de Immanuel Kant desde meados do século XIX até os primeiros anos da década de 1920, principalmente na Alemanha.

¹⁹ Filósofo Alemão, professor titular de Filosofia em Marburgo entre 1876 e 1912, Cidade Universitária Alemã.

²⁰ Filósofo e educador alemão, considerado um dos co-fundadores da escola de Marburgo de neokantismo.

²¹ Também filósofo Alemão. A primeira metade do século XIX foi fortemente marcada pelo hegelianismo. Após sua morte, a filosofia desta perspectiva objetiva caiu, pela maioria, em descrédito. A partir de 1850 alguns críticos propunham sua ineficácia para os problemas sociais, políticos e históricos.

psicologia individualista. Quando reinserem os neokantianos em discussões sociológicas, afirmam que Cassirer modificou um pouco aquilo que era pensado por Kant, nas representações transcendentais. Atesta que o pensamento de Cassirer já está um pouco voltado para a questão do ideológico, já que se utiliza da psicologia de forma representacional, pelo simbólico.

A categoria ideológica, em plano vivo, se estende a partir da interação entre uma consciência individual e uma outra. A própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. Sem que haja manifestação do sociointerativo, quer dizer, apenas no plano do psicológico individual, não há ideologia, não há material semiótico.

Apesar de suas profundas diferenças metodológicas, a filosofia idealista e o psicologismo em matéria de cultura cometem, ambos, o mesmo erro fundamental. Situando a ideologia na consciência, eles transformam o estudo das ideologias em estudo da consciência e de suas leis: pouco importa que isso seja feito em termos transcendentais ou em termos empírico-psicológicos. Esse erro não só é responsável por uma confusão metodológica acerca da inter-relação entre domínios diferentes do conhecimento, como também por uma distorção radical da realidade estudada. A criação ideológica – ato material e social – é introduzida à força no quadro da consciência individual. Esta, por sua vez, é privada de qualquer suporte na realidade. Torna-se tudo ou nada. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 33).

Enquanto, para o idealismo, a ideologia está situada em um plano superior ao das relações sociais e políticas, como uma soberania abstrata e intocante, para o positivismo psicologista, ao contrário, a consciência se reduz a nada, como se fosse determinada única e exclusivamente pela individualidade consciente dos seres humanos.

O ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012). Sua especificidade está no fato de que a categoria semiótica (ideológica) se pauta entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*, ou seja, em uma área maior e mais bem-elaborada que o coeficiente da individualidade.

Porém, não é de qualquer maneira que o ideológico se estabelece. É imprescindível que os indivíduos estejam socialmente organizados, na caracterização de um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. É nesta perspectiva que a consciência individual deve ser explicada a partir do meio ideológico e social. “De maneira geral, a consciência tornou-se o *asylum ignorantiae* de todo edifício filosófico”

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 33).

A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Em outras palavras, a consciência individual é alimentada pelos signos, que são a matéria simbólica do desenvolvimento consciente.

Tudo o que dissemos acima conduz ao seguinte princípio metodológico: *o estudo das ideologias não depende em nada da psicologia e não tem nenhuma necessidade dela*. Como veremos, é antes o contrário que é verdadeiro: *a psicologia objetiva deve se apoiar no estudo das ideologias*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 33).

De forma a considerar a palavra como o signo neutro, de maior combinação possível aos elementos (materiais ou imateriais) linguísticos, se forem separados os fenômenos ideológicos da consciência individual, eles estarão sendo conectados às condicionalidades e às estruturas da comunicação social. O signo representa, desta maneira, a materialização desta comunicação (e nisso consiste a natureza dos signos ideológicos). A maneira mais clara e completa de todo este espaço semiótico é a linguagem. É então conferenciado, pelos estudiosos russos (2012, p. 34) que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, e toda a realidade da palavra é absorvida por sua função de signo. Desse modo, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a nitidez de sua estrutura semiótica podem fornecer razões suficientes para que a palavra seja colocada em primeiro plano no estudo das ideologias.

4. Uma proposta para o ensino com base no método sociológico

Pensando em um estudo que não avalia apenas uma tendência idealista de observação da linguagem, nem ao menos se restringe ao absolutismo da tendência positivista, mas que propõe um modo de análise pautado no materialismo dialético, enxergamos no método sociológico procedimentos coerentes para um ensino voltado para a interação.

A partir do instante em que delimitamos uma palavra que possa permear diversas áreas do saber, e ao mesmo tempo dialogar com diversas épocas e lugares, acumulando-se seus sentidos, estamos diante de uma proposta dialógica. A inserção da noção de ideologia é

fundamental para os processos de ensino-aprendizagem de qualquer especificação de conhecimento, até porque percebe-se a necessidade de que as diversas especificações ideológicas (arte, moral, religião, literatura) estejam interligadas com o campo geral das ideologias, conforme Medviédev (1928 [2016]).

Na perspectiva de Bakhtin/Volochínov (2012), a palavra não é colocada apenas como o signo mais puro, mais indicativo. Também é representada como um signo *neutro*. Cada um dos diversos sistemas semióticos é específico de algum campo particular da criação ideológica. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.

Tomemos como exemplo uma descrição da tela da série “Os Caprichos”, de Goya, de numeração 23 *Aquellos Polvos*.

Em relação a célebre coleção de obras satíricas, *Os Caprichos*, na tela de numeração 23, *Aquellos polvos*, o pintor Francisco Goya expõe indignação e reprovação para com a ganância dos inquisidores do seguinte modo: pinta um prisioneiro com as mãos atadas, e cabeça baixa, como se estivesse em plena reverência a excelência católica, ou como se este fosse um ato de *autoculpa*, na densidade *do ter que revelar*, ainda que não haja nada a ser dito. Sentado em uma plataforma, de frente para o líder religioso, além de estar perante a população (com algemas e amarraduras, estando sua cabeça afundada no peito em símbolo de vergonha), o homem é obrigado a ouvir a leitura de sua declaração/sentença. Do púlpito para a presença de uma grande camada eclesiástica se constrói um sentimento de pavor e tensão, na espera do que provavelmente aconteceria: o castigo de declaração de morte, ao réu. *Aquellos polvos* (os pós), traz semanticamente a ideia de que ele, o acusado, *trouxe essa lama*, ou seja, trouxe o pó/lama – a sujeira de outra cultura, ou de outra prática que não fosse a clerical.²²

Ora, todos os signos representativos desta tela, *Aquellos Polvos*, são criados e marcados pela função ideológica ali presente, que se tornam inseparáveis perante aquele sistema social estabelecido. Todos os elementos, como chapéu, maneira de estar sentado, o cenário, são pertencentes exatamente a esta crítica, e não podem se separar do todo. A palavra, ao contrário, pode dialogar de imensas e infinitas maneiras, tanto com o quadro como todo quanto com suas partes mínimas, preenchendo assim qualquer espécie de função ideológica: seja no campo estético, ou até mesmo no religioso, atuando como fator sociológico. “A palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 35).

²² MORAIS, Fernanda. SANTANA, Wilder. Poética Medieval e Iconografia Moderna: uma análise comparativa do Carmina Burana e os Caprichos, de Goya. p. 7 – 8.

Embora existam signos ideológicos que jamais possam ser substituídos por palavras, como uma sonata, cada um deles possui a palavra como apoio, como se cada uma das palavras pudesse o acompanhar, e complementá-lo, ou até mesmo traduzi-lo. Não há signo que, quando esteja compreendido e dotado de sentido, permaneça isolado – separado dos demais. Ele torna-se parte de um todo, que também se estabelece como *unidade da consciência verbalmente constituída*.

a única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanescentes” consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como *filosofia do signo ideológico*. E essa base de partida deve ser traçada e elaborada pelo próprio marxismo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 33).

É então que, para os fins desta proposição, quaisquer que sejam as propriedades das palavras examinadas por Bakhtin/Volochínov, tanto em sua pureza semiótica ou natureza sociológica e implicação na comunidade humana, têm possibilidade de acompanhar um conjunto ideológico, complementando-o. As leis da ondulação ideológica, bem como suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados a partir desse material que é a palavra.

Diante de toda essa aquiescência, destaca-se a um dos pontos centrais da reflexão bakhtiniana em torno da inserção do indivíduo real na investigação das bases da vida e da arte. Clark e Holquist ([1984] 2008, p. 83) explicitam que Bakhtin procurava “amalgamar os três grandes tópicos da metafísica ocidental – epistemologia, ética e estética – em uma única teoria dos atos”. Para Bakhtin, o ato ético era real e atualizado em face da materialidade imediata.

Um ensino, portanto, que privilegie não apenas campos específicos de saber, mas que proponha análises dialogadas, interativas, com base na arquitetônica, consiste naquele que recupera as noções primordiais percebidas por Bakhtin/Volochínov (2012). Desse modo, quaisquer que sejam as áreas de ensino, estarão explorando/analizando seu material tanto com relação ao todo quanto às partes – interdiscurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas reflexões circunscrevem um período específico em que os teóricos russos Bakhtin, Volochínov e Medviédev posicionam-se criticamente ao sistema formal, e fundamentam seus estudos em uma dimensão estritamente filosófica, em diálogo com a escola de Marburgo, ou neokantismo, a qual que almejava o retorno à investigação original de Kant,

ou a filosofia como metodologia da ciência.

Nesse sentido, faz-se de extrema importância trazer as reflexões russas supracitadas para o contexto de ensino do século XXI, pensando no método sociológico de observação e análise. O ato ético em plano arquitetônico, pensado e contextualizado por Bakhtin na filosofia primeira é a essência do ser que advém da incessante eventicidade do sujeito, o qual é orientado por seu não-álibi.

Desse modo, compreende-se que a proposta de Bakhtin e o círculo, além de se desenvolver com base no sistema do materialismo dialético, difere no ponto de vista do formalismo, inserindo o sujeito nas discussões acerca da linguagem humana, com efeito às forças centrífugas e centrípetas responsáveis por sua constituição social. Eis o estudo inicial entre o estudo das ideologias e a filosofia da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem / prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Texeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012a.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2a. ed. Pedro & João Editores. São Carlos, 2012.

BOUKHARAEVA, Louiza Mansurovna. **Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

CLARK, Katerina, HOLQUIST, Michael. [1984]. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MORAIS, Fernanda. SANTANA, Wilder. **Poética Medieval e Iconografia Moderna: uma análise comparativa do Carmina Burana e os Caprichos, de Goya**. UFPB. Trabalho apresentado ao II Seminário de Estudos Medievais da Paraíba. 2012.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O Método Formal nos estudos literários**: introdução a uma poética sociológica. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, Renata. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009

O ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Maria do Carmo Melo Aguiar Neta
Universidade Federal da Paraíba²³
E-mail: carminha.ufpb@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho visamos discutir como o ensino de literatura, em especial a infanto-juvenil, vem sendo abordado nas séries finais do ensino fundamental. Além disso, procuramos compreender os fatores envolvidos na necessidade de se trabalhar o texto literário enquanto outra forma de produção e apreensão da realidade. Pois, acreditamos que a literatura tem a capacidade de nos humanizar, como nos afirma Antonio Candido (2012). Nesse sentido, buscamos tratar, ainda que de forma sucinta, algumas das dificuldades encontradas no exercício dessa prática em salas de aula dos anos finais do ensino fundamental. Por outro lado, apontamos, também, algumas perspectivas de trabalho com o texto literário, tomando como base, para tal intento, os contos de fadas de tradição oral. Uma vez que, esses textos fazem parte do inventário de leitura da maioria dos alunos, favorecendo, por esse motivo, a aproximação dos discentes com o texto literário a ser trabalhado em sala de aula pelo professor. Desse modo, podemos dizer que este estudo destina-se a todos que se interessam pela abordagem da literatura infanto-juvenil, no contexto do ensino fundamental, mais precisamente no tocante aos anos finais dessa modalidade de ensino da educação básica. Dentre os quais podemos destacar: pesquisadores, professores, estudantes do curso de Letras, entre outros.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil. Ensino fundamental. Conto de fadas.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura, em especial nos anos finais do ensino fundamental, tem enfrentado muitas dificuldades. Isso ocorre, na maioria das vezes, porque a disciplina de Literatura, embora constitua parte integrante do currículo de Língua Portuguesa, não possui, de fato, um espaço exclusivo para si mesma. Na realidade, o trabalho com o texto literário, nessa modalidade, em muitos momentos, se resume a leitura do texto para fins de interpretação e de aplicação gramatical. Raramente, lê-se textos literários com outras finalidades que não sejam estas.

Diante desse contexto, a postura assumida pelo professor tende a utilizar o texto literário como pretexto para as atividades de Língua Portuguesa, e não valorizado o ato da leitura literária como um momento de prazer, de fruição, de contato com o maravilhoso. A

²³Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino do estado da Paraíba.

esse respeito, Lajolo (1991) afirma que, em situações escolares, o texto, habitualmente, é tomado como pretexto, elemento intermediário de outras aprendizagens que não ele mesmo. Por outro lado, tal constatação parece um tanto contraditória se compararmos o espaço ocupado pela literatura nos anos finais do ensino fundamental com a abordagem realizada nos anos iniciais dessa mesma modalidade. Uma vez que, ao iniciar sua vida escolar, o aluno é inserido em um mundo de fantasias, de encantamentos, onde tudo é possível e, o contato com os textos, em sua maioria literários (fábulas, contos de fadas etc.), reforçam essa vivência.

Poderíamos justificar tal controvérsia lançando mão de diferentes concepções acerca dos estudos literários, dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros. No entanto, preferimos, nesse trabalho, voltar nossa atenção para os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa no tocante ao trabalho com textos literários em turmas dos anos finais do fundamental.

Dentre eles, destacamos alguns, como por exemplo: o pouco interesse dos estudantes por esses textos, o equivocado pensamento de que não se tem nada a aprender com a literatura e, principalmente, senão o mais grave de todos, a ausência de um contato preliminar e profícuo com o mundo das maravilhas literárias.

Ademais, buscamos mostrar algumas possibilidades que propiciem a leitura e vivência de textos literários em sala de aula rompendo, de uma vez por todas, com a ideia de que a arte literária é cansativa, enfadonha e não tem nada de importante para nos ensinar. Devolvendo à literatura o devido espaço que permita-lhe atender a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, uma vez que por meio de suas histórias e da forma como constitui o mundo, ela organiza o caos instalado, ao mesmo tempo em que nos humaniza (CANDIDO, 2012, p. 186).

2. A LITERATURA E SEUS MATIZES

É de conhecimento de todos que a literatura está presente em nosso meio desde os primórdios da humanidade. Inúmeras são as narrativas que contam os feitos de nossos antepassados, a maioria delas, diga-se de passagem, oriundas de uma vasta tradição oral que durante muito tempo foi a principal, senão única, forma de registro de tais acontecimentos. Com o surgimento do romance, no início do período moderno, dá-se início a um processo de distanciamento da tradição oral. Segundo Benjamin (1994, p: 201), o romance se distingue de todas as outras formas de prosa - contos de fada, lendas e mesmo novelas - pelo fato de que não procede da tradição oral nem a alimenta.

Nesse sentido, dada a vastidão de nossa herança literária – universal, portuguesa, brasileira e africana de expressão portuguesa –, nos perguntamos que elementos devemos considerar na hora de compor a antologia de textos a serem trabalhadas em sala de aula em turmas dos anos finais do ensino fundamental? Dentre as possibilidades de resposta que poderíamos dar a essa questão, a que nos parece mais coerente, com o contexto expresso até aqui, consiste em considerar o público-alvo ao qual se destina tal trabalho, uma vez que o texto literário é meio de instrução, de revelação e, sobretudo, de humanização (SANTOS, 2013, p. 168-169).

E, por falar em humanização do sujeito não podemos deixar de mencionar Antonio Candido, o qual ressalta, em seu famoso ensaio *o direito à literatura*, que a literatura é fator indispensável nesse processo, de maneira que confirma o homem na sua humanidade (CANDIDO, 2012, p.175). Desse modo, precisamos considerar a faixa-etária dos estudantes dessa modalidade da educação básica, os quais, em sua maioria, encontram-se entre 11 e 15 anos. Outro fator que não podemos negligenciar é a certeza de muito desses alunos já foram apresentados anteriormente, de algum modo, a esses textos literários, a exemplo das lendas folclóricas, fábulas, contos de fadas, entre outros.

Ciente do contexto em que estão inseridos esses sujeitos, cabe ao professor continuar essa incursão no universo literário por meio de textos que despertem o interesse desses aprendizes, além, é claro, de contribuir para a formação crítica desses estudantes. Dessa maneira, os textos previamente selecionados sobre os mais variados assuntos, precisam ser adaptáveis à compreensão do leitor e, ao mesmo, precisam ser significativos ao seu universo. Do contrário, nosso empenho em superar a ideia de que a literatura consiste numa prática enfadonha não terá validade.

Segundo Aguiar (1991),

é importante que o texto, ao mesmo tempo em que funcione como um instrumento de integração do sujeito ao meio, através da aceitação dos padrões sociais, conduza-o a refletir sobre a realidade, posicionando-se criticamente diante da mesma. Para isso, é necessário que a figura do herói, à qual o leitor se identificará, projete a imagem de uma criança empreendedora, que age e instiga as demais personagens à ação. Sua trajetória a levará ao amadurecimento, à descoberta de valores e não à simples aceitação da norma adulta (AGUIAR, 1991, p. 87).

Ainda de acordo com esta autora, o modelo do conto de fadas tradicional mostra-se, satisfatoriamente, como uma experiência de sucesso junto aos leitores. Isso se justifica pela simplicidade da narrativa que apresenta começo, meio e fim nitidamente perceptíveis pelo leitor. Outro aspecto, de grande relevância desses textos, é seu caráter exemplar, cuja

mensagem ressalta que

a luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana - mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2002, p. 6).

Em consonância com o pensamento supracitado de Aguiar (1991) e Bettelheim (2002), Santos (2013), assevera que tais contos atraem, da mesma maneira, leitores mirins pela relativa simplicidade de seu dispositivo narrativo. No dizer da autora,

as situações lineares que se repetem ritmam os textos, essa cadência orienta as crianças e permite-lhes acompanhar atentamente o conteúdo da intriga. A economia narrativa facilita a compreensão dos fatos que tende a invocar, repetidas vezes, o mundo familiar, um universo conhecido em que ocorre uma ruptura de caráter insólito (SANTOS, 2013, p. 168).

Tais considerações também se estendem, no nosso entender, aos jovens, considerando que essa modalidade da educação básica reúne tanto as crianças quanto os jovens. Sem contar que o encantamento pelo maravilhoso não encanta, somente, a esses dois perfis de leitores aqui expostos. Na verdade, todos nós, leitores de todas as faixas-etárias, nos deliciamos com a possibilidade criativa de tais narrativas, fato que justifica a sobrevivência dessas histórias – a maioria delas provenientes da tradição oral – ao longo do tempo, sendo contadas de diferentes maneiras geração a geração. Talvez, seja por isso que a escolha dos contos de fadas se mostre um caminho, extremamente proveitoso, para se trabalhar o texto literário em salas de aula dos anos finais do ensino fundamental.

Tal exercício restaura, por meio da leitura dessas narrativas, um novo contexto de aprendizagem perpassado pela literatura, possibilitando ao aluno dialogar com experiências de leituras anteriores a esse momento e, nesse processo, constituir-se enquanto sujeito crítico e participativo, capaz de refletir sobre o contexto social em que se encontra inserido.

3. O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Ao pensarmos nas características dos textos, que elencamos para trabalhar com os aprendizes em sala, não podemos deixar de considerar aspectos como o dinamismo da narrativa e a identificação, por parte dos leitores, com o herói dessas histórias. Para tanto, mais uma vez, recorreremos ao pensamento de Aguiar, no tocante à forma dessas narrativas. Segundo a referida autora,

as histórias destinadas à infância e à juventude devem constituir-se em narrações lineares e dinâmicas. A linearidade do texto diz respeito a seu fluir temporal – início, meio e fim – sem introdução de flash-backs ou longas descrições, conceitos morais e explicações ou justificativas do autor. Tais recursos retardam a ação e tornam a narrativa mais complexa, menos acessível aos pequenos leitores (AGUIAR, 1991, p.89).

Côncios dessa realidade, entendemos que o professor de Língua Portuguesa precisa estar familiarizado com o contexto de ensino de sua língua materna, bem como, com os demais aspectos envolvidos nesse percurso. Somente dessa maneira

poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão (LAJOLO, 2001, p. 22).

Tal postura é de fundamental importância no que se refere à forma como o texto literário será abordado em sala de aula, sobretudo, nessa fase da educação básica – os anos finais do ensino fundamental – pois ocorre, geralmente nesse período, um distanciamento entre os alunos e o texto literário. É como se os estudantes se “divorciassem” da leitura literária como um todo, voltando a se reconciliar com a mesma, apenas no ensino médio, ou seja, não há uma continuidade do trabalho iniciado anteriormente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, acreditamos que os elementos sobrenaturais que permeiam as narrativas dos contos populares possam despertar nesse estudantes o interesse e o gosto pelo texto literário, na medida que valoriza as experiências anteriores, desses sujeitos, com o universo do maravilhoso, propiciando-lhes, a partir desse momento, ter contato com outras versões, mais próximas dos originais, de textos já conhecidos desses alunos, a exemplo dos contos de fadas. Só assim a promoção da literatura na escola terá êxito na medida em que se voltar para a realidade como ela é e atender às necessidades das crianças e jovens (AGUIAR, 1991, p. 106).

De acordo com Matos (2005),

Para as crianças, o ensinamento veiculado pelos contos é o de uma moral prática. Desde cedo os contos lhes ensinam as vantagens de um comportamento harmonioso na comunidade. Ensinam que fraternidade, cooperação, solidariedade, amizade são valores necessários à sobrevivência de qualquer grupo. E não o fazem por meio de preceitos éticos abstratos, mas usando da melhor maneira o imaginário da criança, que poderá contextualizar pelas imagens mentais o ensinamento neles contidos (MATOS, 2005, p.39).

Diante dessa postura, não podemos privar o aluno do contato com a literatura, mesmo que seja para se trabalhar outros gêneros textuais, mais comuns no contexto desses sujeitos.

Negá-los o acesso à leitura do texto literário consiste em negar-lhes o direito à literatura como bem incompressível (CANDIDO, 2012), indiscutivelmente necessário pelo fato de que a literatura dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Além disso,

a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2012, p. 186).

O universo dos contos de fadas permite que os leitores se insiram em contextos, nos quais, muitas vezes embora destoem da realidade vivenciada por esses sujeitos, ao mesmo tempo que lhe proporciona experimentar outras possibilidades de construção do mundo e das pessoas que constituem esse espaço. Sendo, pois, de grande valia para a construção da personalidade desses alunos.

4. A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO ALTERNATIVA

Durante muitos séculos, os estudos sobre literatura se voltaram, basicamente, para a leitura dos clássicos. Porém, tal contexto, começa a assumir novos contornos com a publicação, em 1694, de *Pele de Asno*, de Charles Perrault. Três anos após o lançamento desse conto, Perrault publica o livro *Contos da Mamãe Gansa*. Esse feito, por sua vez, o consagra como precursor da Literatura Infantil, ou seja, esse seguimento da literatura só começa a existir nos anos finais do século XVII, com a valorização da infância e a expansão das escolas. Até esse período, o que se conhecia por literatura reportava-se aos textos clássicos.

Nesse sentido, Lajolo nos adverte que,

é essencial, por exemplo, compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e, teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender (LAJOLO, 2001, p. 22).

Outro aspecto intrinsecamente relacionado a este e, também apontado pela professora, está na noção de que a infância trata-se de uma construção histórica que se altera com o tempo. Desse modo, uma vez historicizada a criança – leitora em potencial da literatura infantil –, faz necessário historicizar o jovem – leitor em potencial da denominada literatura

juvenil. Vale ressaltar que, a esse conceito de *jovem* se adequam as mesmas considerações feitas em torno da noção de *criança* e mais algumas, ou seja, a noção de *jovem*, assim como, a de *criança* são construções histórico-sociais que se alteram no tempo e no espaço ocupado por elas. Ao compreendermos isso, será possível perceber o que separa uma literatura da outra, assim, o que pode ser considerado literatura infantil, em determinado contexto, pode ser juvenil em outro e vice-versa (LAJOLO, 2001, p. 24).

Ao retomar a questão, inicialmente apresentada, sobre os desafios e perspectivas para o ensino de literatura nos anos finais do fundamental, notamos a urgente necessidade de resgatar a capacidade de sonhar desses alunos por meio do acesso à literatura. Pois, como nos diz Antonio Candido, alterando um conceito de Otto Ranke sobre mito, a literatura é o sonho acordado das civilizações (CANDIDO, 2012, p. 175). Sendo assim, entendemos que o trabalho desenvolvido, em sala de aula, a partir da leitura de outras versões dos contos de fadas – uma vez que é preciso adequar a escolha desses textos levando em consideração o perfil do público leitor em questão, que pode ser criança ou jovem – se mostra como uma profícua oportunidade para se promover o acesso à literatura, nessa fase da educação básica, ou na melhor das hipóteses, contribuir para sua manutenção.

Vale ressaltar, que não estamos defendendo, aqui, a ideia de que o trabalho do professor de Língua Portuguesa deva se limitar ao estudo do texto literário, pelo contrário, defendemos que esse estudo também se faça presente junto ao trabalho com outros gêneros textuais não literários e, em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998). Para os PCN's,

pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. [...] O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Também não é de nosso interesse, restringir esse trabalho, apenas, à leitura dos contos de fadas. Isso porque, é preciso que os estudantes sejam expostos a outras formas de narrativa e de construções estéticas, a fim de garantir-lhes a composição de um acervo de

leitura – o mais variado possível – que lhes permitam constituir-se enquanto sujeitos históricos e críticos da realidade a sua volta. Porém, não podemos deixar de concordar com o pensamento de Matos, quando se refere à inclusão dos contos de tradição oral à educação escolar. Nas palavras da autora, no tocante à educação, já se pode notar não apenas em outros países, mas também no Brasil, a tendência a incorporar à educação escolar os contos de tradição oral (MATOS, 2005, p. 34).

Assim como Matos, Candido defende que não há sociedade que possa viver sem a literatura, ou seja, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação que lhe permita, ao passo que alimenta a alma, desprender-se da realidade (CANDIDO, 2012, p. 174). Parafrazeando Bourdieu, se queremos mudar o mundo, precisamos, em primeiro lugar, mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos sociais são produzidos e reproduzidos (2004, p.166). Nesse sentido, a utilização de contos da tradição oral, no contexto escolar, mostra-se, a nosso ver, como um importante instrumento na constituição de leitores mais críticos e atuantes na construção do mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos, brevemente, elencar alguns dos muitos desafios que tornam penosa, além de complicada, a tarefa do professor de Língua Portuguesa no que diz respeito ao ensino de literatura nas séries finais do fundamental. Em geral, esses docentes se deparam com duas realidades complexas: a tarefa de inserir a literatura em suas aulas e, ao mesmo tempo, despertar – ou manter – a atenção dos alunos voltada para tal estudo.

Embora não se trate de um trabalho fácil de se realizar, vimos, ao longo desse estudo, que é possível realizá-lo em sala de aula. Para tanto, precisamos estar atentos ao modo de como conduziremos esse processo, ao ponto de envolver e estimular a curiosidade desses alunos por tais histórias, recuperando, nesses sujeitos, a capacidade de sonhar o insólito. Nesse sentido, os contos de fadas cumprem bem seu papel, pois, como nos afirma Benjamin, a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. Ademais, as melhores narrativas escritas são, em geral, aquelas que mais se aproximam das histórias narradas pelos inúmeros aedos desconhecidos que se sucederam ao longo da história.

Por fim, optar pela leitura dos contos de fadas, em turmas finais do ensino fundamental, vai além de cumprir com o que orienta o currículo escolar. Pelo contrário, permite a professores e alunos restaurar a tradição oral perpetuada ao longo de séculos. Como

diz Matos (2005), dizer um texto em voz alta é, de certo modo, a recuperação da técnica que os aedos, jograis e menestrelis no lograram.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, p. 85 a 106.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e poética**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2012. p. 169-191.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991. p. 52-62.

_____. Literatura infanto-juvenil:fada madrinha de um currículo em crise ou gênero descartável para um leitor em trânsito? In: LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001. p. 17-24.

MATOS, Gislaine Avelar. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SANTOS, Luciane Alves. **As esferas do maravilhoso e da literatura infantil**. In: MELO, Carlos Augusto de [et al.], (Orgs.). **Linguagem, educação e tecnologias**: implicações para o ensino. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 153-170.

ELES NÃO USAM BLACK-TIE: DISCUTINDO A REALIDADE EM DIÁLOGO COM O TEXTO DRAMÁTICO

Autora: Ana Cristina Guedes de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande
e-mail: aninha_guedes07@hotmail.com²⁴

Coautora: Iranice Aníbal de Lima
Universidade Federal de Campina Grande
e-mail: iranice_cubati97@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande
e-mail: helder.pinalves@gmail.com²⁵

RESUMO

O gênero dramático, em nosso contexto de ensino, é muito pouco lido e discutido na sala de aula. Trata-se de um gênero textual que, pela sua estrutura, favorece o diálogo e a encenação de cenas, atos e muitas vezes, até as peças em sua integralidade. Do grego, a palavra “drama” significa “ação”; as ações dramáticas são importantes fontes de diálogo e debate entre leitores. A obra de Gianfrancesco Guarnieri discute a condição de operários que, em luta pela sobrevivência, lançam mão da greve como instrumento de conquista de melhores condições de vida. Mas outros conflitos são desencadeados no enredo da obra: entre pai e filho, entre marido e mulher, e, sobretudo, entre interesses individualistas e interesses coletivos. Diante disso, esta comunicação tem como objetivo apresentar uma rápida análise da obra, chamando a atenção para sua atualidade, bem como propor uma leitura em sala de aula com alunos do nível médio de ensino. Nesta proposta enfatiza-se a leitura oral da obra, de modo coletivo e a discussão de temas que surgem no desenrolar do enredo. O trabalho apóia-se, teoricamente, nas reflexões de Rosenfeld (1982), Silva (2005), Coutinho (1986), Silva (2013), Silva (2007). Espera-se com esta proposta, estimular a formação de leitores a partir de um gênero literário ainda pouco trabalhado no contexto escolar.

Palavras-chave: Literatura dramática; Ensino; Leitura compartilhada.

INTRODUÇÃO

*Este artigo foi elaborado intencionando unir o conteúdo visto na disciplina Literatura Dramática ministrada pelo Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (2016.2) as aulas ministradas por uma docente de escola pública de uma das escolas de Campina Grande – PB, a qual aborda a peça *Eles não usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri em sua adaptação fílmica para uma turma de fundamental II e não obtém sucesso no que diz respeito à interpretação e ligação entre a peça e a situação social atual de nosso país por parte dos alunos, por isso, a partir das observações feitas durante o período em que estivemos nessa sala de aula através do subprojeto PIBID – Letras da Universidade Federal de Campina Grande, intitulado *Promovendo práticas de leitura e escrita com textos de gêneros diversos no Ensino Fundamental*, desejou-se elaborar uma proposta de leitura para sanar, ao menos, parcialmente as dificuldades acima citadas.

²⁴Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; e-mail: aninha_guedes07@hotmail.com

²⁵ Professor Titular de Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande; e-mail: helder.pinalves@gmail.com

A palavra *drama* tem como sentido convencionalmente estabelecido o comovente, o melancólico. Mas, do ponto de vista literário, trata-se de um texto destinado à representação, “que reúne em si a objetividade da epopéia com o princípio subjetivo da Lírica” (ROSENFELD, 1997, p. 28). Uma de suas principais características é a ausência do narrador, por isso, “necessita do palco para completar-se cenicamente. É o palco que o atualiza e o concretiza, assumindo de certa forma, através dos atores e cenários, as funções que na Épica são do narrador” (Idem, p. 35). Logo, trata-se de uma ação imediata e real.

Como lembra Rosenfeld, “não ouvimos apenas a narração *sobre* uma ação (como na Épica), mas presenciamos a ação enquanto se vem originando atualmente, como *expressão* imediata de sujeitos (como na Lírica)” (Idem, 29), o que justifica a dramaturgia ter surgido a partir da necessidade do homem de exteriorizar os seus sentimentos, principalmente, no que se refere à morte, haja vista que, cria-se que o espírito sobrevivia a esse profundo pesar, exigindo, dessa maneira, a ação, a manifestação religiosa.

No Brasil especificamente, o teatro surgiu durante as manifestações ocorridas durante o século XVI, tendo por objetivo a catequização indígena e a manifestação religiosa e posteriormente, com a chegada da família real (1808) para divertimento da aristocracia. O teatro que tinha por objetivo apontar a realidade do povo só surgiu em 1838 com a representação das chamadas *Comédias de Costumes* e mais adiante como *Teatro Realista* que, expõe os conflitos sociais da época com sátira e que, segundo Prado (1986), teve início em 1852 com a peça *A dama das comédias*, de Alexandre Dumas Filho. Um exemplo contemporâneo desse modelo de teatro é a peça *Eles não usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, com a qual trabalharemos nesse artigo.

Esse artigo está organizado em cinco seções, sendo esta a primeira, na qual explicamos como o trabalho está estruturado, organizado. Na segunda seção intitulada *Evolução da literatura dramática* mostrou-se sucintamente o desenvolver da literatura dramática no Brasil conforme Prado (1986). Adiante, na terceira seção, *Análise da obra Eles não usam...*, destacamos a atualidade da referida obra ao relacionarmos-la a realidade de nosso país à medida que mostramos os conflitos desencadeados ao longo do enredo (SILVA, 2005; PRADO, 1986; ROSENFELD, 1997; GUARNIERI, 1993; SILVA, 2007).

Em seguida, na quarta seção, *Uma proposta de leitura no Ensino Médio*, sugeriu-se métodos de trabalhar em sala de aula a peça *Eles não usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, a saber, a leitura compartilhada, culminando na sua teatralização (BOAL, 2014; LIGIÉIRO, 2013; OLIVEIRA, 2010; SANTUM, 2012; PALLOTTINI, 2002). E por fim, as considerações finais, nessa seção refletimos acerca da relevância do estudo do texto teatral,

qual o espaço que esse gênero textual ocupa em sala de aula, como é e como pode ser abordado (MIRANDA, ELIAS, FARIA, SILVA, FELÍCIO, 2005; SILVA, 2013).

2 EVOLUÇÃO DA LITERATURA DRAMÁTICA

Nessa seção mostraremos sucintamente como se deu a evolução da literatura dramática fundamentando-nos em Prado (1986). De início o autor nos mostra que embora houvesse tentativas desde o século XVIII de estabelecer companhias teatrais permanentes em nosso país, o teatro brasileiro só foi oficializado com a Independência, mas que muito antes disso já tínhamos manifestações dessa natureza ainda que de forma primitiva: “teatrinhos apinhados por uma multidão sem qualquer homogeneidade, atores de recursos artísticos moderníssimos, negros ou mulatos, representações rústicas” (p. 11), isolada e com outras finalidades, como catequizar e festejar datas especiais e pessoas ilustres visto que, nesse período era uma atividade limitada às classes plebéias.

Após o estabelecimento de nosso teatro nacional através de Domingos José Gonçalves de Magalhães caracterizado por usar de linguagem acadêmica; Luís Carlos Martins Pena por motivá-lo o desejo de divertir o público, descrevendo o comum, o conhecido a/por todos e João Caetano dos Santos por ser o elo a unir os dois já mencionados. Vivenciamos a transição entre o Romantismo e o Realismo, o último com destaque os escritores Joaquim Manuel de Macedo, que não participou de nenhuma escola literária, por abordar qualquer gênero dentro de qualquer estilo, devido à ausência de preocupações doutrinárias e pela facilidade de escrever e José Martiniano de Alencar, seduzido pela oportunidade de participar das discussões acerca dos problemas sociais da época.

Posteriormente tivemos o movimento Naturalista, neste o teatro progredia como empreendimento comercial e traz consigo atores como Joaquim José da França Júnior, cômico por profissão, por ser folhetinista e Artur Azevedo, atuante na peça musicada, na opereta ou na revista, só sabia improvisar e mantinha-se com material alheio, ao seu respeito Prado nos diz que “sua virtude mais evidente é a comunicabilidade, o dom de transmitir... O seu humorismo pouco requintado mas autêntico... o seu à-vontade permanente, deixavam a platéia à vontade, encantada por se ver tratada com tanta sem-cerimônia” (p. 26).

Adiante a esse movimento literário o teatro deixaria de ser o centro da vida social do país, único divertimento coletivo da época. Mas, antes disso acontecer mais dois escritores se destacaram: Joaquim Maria Machado de Assis e Roberto Gomes, ambos influenciados pela escrita francesa. O primeiro marcado pelos provérbios e por seu gosto pela “parábola... pela

metáfora semipoética, semiprosaica, feita não inteiramente a sério, parece que se arrependendo a meio do impulso lírico tomado” (p. 28), se destinava ao público feminino. O segundo por suas personagens precisarem ser traduzidas, pois segundo Prado (1986) eram equívocas, com desenlaces trágicos, podendo chegar ao suicídio, precárias de amor.

Logo vemos que se trata de pessoas que não influenciaram nosso teatro, uma vez que, criaram obras consideradas não representáveis. Mas, também é verdade que, ao retirar-se o teatro musicado nosso teatro dramático empobreceu muito, o que nos fez dá espaço a comédia de costumes de âmbito local, “inocente de tudo o que se passa no resto do mundo, mal-informada sobre a evolução dos outros gêneros literários, tal qual sempre fora, doméstica, ingênua, afável, pitoresca, despretensiosa, superficial, mais urbana do que rural e ainda mais suburbana do que urbana” (p. 31), de cunho nacionalista. Nesse período, escritores dramaturgos como Gastão Tojeiro, Armando Gonzaga, Viriato Correia, Oduvaldo Viana por ser profissionais da área se destacaram tanto por questões técnicas como por empregar uma linguagem de palco especificamente brasileira, a exemplo, da gíria e substituição de termos portugueses pelo nosso português nacional.

A partir de 1930 mesmo em crise, nossa dramaturgia renovou-se ao precisar ganhar espaço no cinema. Nesta fase duas peças se destacaram: *Deus lhe pague*, de Joraci Camargo e *Vestido de Noiva*, de Néelson Rodrigues, devido às reflexões políticas e sexuais promovidas, respectivamente, além de novidades acerca da estrutura fílmica, caracterizando o início do teatro moderno no Brasil (déc. de 40) época em que crescemos econômica e culturalmente, após sermos apresentados ao Simbolismo e ao Expressionismo, porém, ao tentar-se aproximar-se do teatro europeu perdemos nosso caráter nacional.

No entanto, a reação nacionalista logo se manifestou produzindo obras como *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna de cunho regionalista, que faz reflexões sobre as relações entre Deus e os homens; *Eles não usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, peça naturalista de fundo social e *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal, farsa épica.

Além disso, nossa antiga comédia transformou-se na atual comédia de maus costumes, no mais, influenciou outros dois gêneros teatrais: a peça política e a peça infantil. Diante disso, “ao fecharmos este balanço, correndo os olhos mais uma vez pela história do nosso teatro, a primeira impressão é de melancolia; a última quase de orgulho” (p. 38), pois embora nosso teatro ainda não seja perfeito, já avançou muito e já não nos faltam mais obras como outrora.

3 ANÁLISE DA OBRA ELES NÃO USAM...

Eles não usam Black-Tie foi escrita em 1955 e encenada pela primeira vez em 1958 após uma crítica crise financeira. Essa peça revolucionou os palcos brasileiros ao iniciar “a produção de dramas modernos escritos por autores nacionais, encenados por companhias nacionais e para um público nacional” (SILVA, 2005, p. 56). Em outras palavras, escrita por Gianfrancesco Guarnieri, dramaturgo italiano naturalizado brasileiro, pela companhia do Teatro de Arena de São Paulo para o público brasileiro, especificamente para os operários como afirma Silva em conformidade com Prado (1986, p. 6): “ocorre em meio operário, com “operários mostrados como tal, definidos em função de sua categoria, atuando coletivamente contra os patrões” (p. 63), narrativa contada em torno de uma greve como veremos sucintamente a seguir:

Otávio, o pai da família, é um operário e líder sindical que está envolvido com a realização de uma greve em busca de melhores salários. Ele costuma discutir com Romana, sua esposa, sobre o seu filho Tião, que, depois de ter morado um tempo na cidade com os padrinhos, não consegue se adaptar à vida no morro. A ida de Tião para a cidade se deu quando Otávio foi preso. Mesmo assim, Otávio acompanha o desenvolvimento das discussões políticas confiando que o filho, também operário na fábrica, se engaje. A greve acontece com sucesso, apesar de Otávio ser preso por algum tempo, mas Tião acaba “furando” o movimento. Quando Otávio volta para casa, não aceita, revoltado, a presença de Tião, pois este precisa aprender a valorizar o coletivo em detrimento dos anseios individuais. Enquanto Tião não descobrir definitivamente a que povo pertence, e a ele se juntar em sua luta, Otávio prefere que ele fique na cidade, longe de casa, numa nova aprendizagem de vida (Idem, p. 72-73).

Nessa peça são desencadeados muitos conflitos ao longo de seu enredo, a exemplo, entre marido e mulher e pai e filho. Além disso, apresenta forte ligação com a realidade social do país em determinado período, o que é revelado a partir das pretensões ideológicas do dramaturgo que busca expressar através da condição de operários favelados o ambiente em que está amadurecendo como homem, que já viveu nas proximidades de uma favela no Rio, durante algum tempo, que não implica dizer que retratou-se algum indivíduo especificamente, pois não há evidências que comprovem essa afirmação. Sobre isso Rosenfeld (1997) baseando-se nas palavras de Lessing, que na sua *Dramaturgia de Hamburgo* (11º capítulo), “diz com acerto que o dramaturgo não é um historiador; ele não relata o que se acredita haver acontecido, “mas faz com que aconteça novamente perante os nossos olhos” (p. 31).

A obra *Eles não usam Black-Tie* possui cunho idealista, traz em si “uma série de valores básicos, imutáveis, através dos quais os problemas surgem, estourando os conflitos, os homens se debatem, mas tudo chegará a bom término graças a uma providencial ordem natural

das coisas” (GONÇALVES, 1993, p. 6), ou seja, tudo se resolve a partir da tomada de consciência de Tião, que age visando interesses individualistas por não acreditar no sucesso da greve e por ter recebido a notícia de que seria pai, deixando para trás a sua comunidade.

Na peça não há doutrinações teóricas, visto que, ambos os posicionamentos dos principais personagens são esclarecidos para o público, como “o embate pessoal de Tião entre a vontade individual de sair do morro – proporcionada pela proposta de aumento, caso ele fure a greve... numa clara oposição com os valores coletivos representados por Otávio e que conduzem a trama no nível ideológico” (SILVA, 2007, p. 128, 129) de forma que “se nem todas (as personagens) têm razão, todas, ao menos, têm as suas razões, que é preciso compreender. É admirável, com efeito, a isenção com que a peça, jogando pai contra filho, equilibra os dois pratos da balança” (GONÇALVES, 1993, p. 11, 12).

E como já dito nesse trabalho, todo o conflito acontece numa favela, mas “não é uma favela para turistas que o autor nos mostra, mas um conglomerado humano que luta, que sofre, que vive e que tem uma consciência clara de sua função social” (Idem, p. 13), diante disso, em seu aspecto político, em alguns momentos o autor busca mostrar-nos uma nova perspectiva dessa construção social ao dar-nos uma imagem romântica da favela ao exaltar a vida de companheirismo que ali se leva como se essa vida fosse resultado da vida em barraco, temendo que a melhoria de vida transforme seus habitantes em pessoas individualistas, como nos mostra Delmiro Gonçalves em seu depoimento sobre a peça:

Na realidade os operários lutam, não para preservar o barraco mas para elevá-lo à categoria de moradia condigna com o seu papel dentro de uma sociedade socializada. Muitas vezes as personagens parecem preferir que tudo se mantenha como está, pois a melhoria da situação poderia acarretar uma transformação psicológica de seus habitantes. O que não é verdade, pelo menos ideologicamente. Também alguns modismos na maneira de falar nem sempre são felizes, tais como “tu gosta de eu”, repetido várias vezes durante o desenrolar da peça (GONÇALVES, 1993, p. 15)

Nisso, ao abordar problemas sociais acarretados pela industrialização, a peça *Eles não usam Black-Tie* é considerada atual em nossos dias quando, por exemplo, vivenciamos tal situação ao temer a aprovação tanto da Reforma da Previdência como da Reforma Trabalhista que, acarretarão grande retrocesso para a classe trabalhadora ao retirar-lhe seus direitos, entre eles, a redução salarial, o aumento da jornada de trabalho acima do limite legal, à terceirização, etc. Por essa razão a peça ‘marca o despertar da geração de hoje’ ao incentivar o trabalhador a reivindicar através dos movimentos grevistas por melhores condições empregatícias

“Eles não usam black-tie”, estreada em 1958, no Teatro de Arena de São Paulo, trouxe para o nosso palco os problemas sociais provocados pela industrialização, com o conhecimento das lutas reivindicatórias de melhores

salários. O título, de claro propósito panfletário, pareceria ingênuo ou de mau gosto, não fôsse também o nome da letra de samba que serve de fundo aos três atos. Embora o ambiente seja a favela carioca, o cenário existe apenas como romantização de possível vida comunitária, já que a cidade simboliza o bracejar do indivíduo só. Nem por isso o tema deixa de ser profundamente urbano, se o considerarmos produto da formação dos grandes centros, e nesses sentido a peça de Gianfrancesco Guarnieri se definia como a mais atual do repertório brasileiro, aquela que penetrava a realidade do tempo com maior agudeza (GONÇALVES, 1993, p. 18).

4 UMA PROPOSTA DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

*Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade:
é aquele que a transforma!*
(Augusto Boal- 1962).

Iniciamos a discussão desta seção com esta frase desafiadora de Augusto Boal, inventor do Teatro do Oprimido. Boal, personalidade diferente, pensador do teatro popular, teatro contestatário, teatro interativo, teatro educativo, teatro legislativo, teatro terapêutico, abrangendo a todos, pois como bem afirmou, “atores somos todos nós”, e é verdade, a todo instante estamos teatralizando, como se nos fosse algo natural.

Ele sofreu repressão e tortura durante a ditadura militar, justamente por utilizar-se desta arte para discutir a abolição da dualidade opressor/oprimido. O interessante é que ao invés disso retrair artisticamente a Augusto Boal, mesmo fugindo, em cada país que passava, criava – ou associava-se a um grupo de teatro popular, sempre procurando partir das opressões e problemáticas vividas pelos oprimidos, pelo povo (BOAL, 2014), neste sentido ele nos convida a subir no palco da vida, aliando o teatro à ação social. Exilado, cria na França o primeiro núcleo de Teatro do Oprimido (T.O.), com técnicas teatrais que foram e estão sendo difundidas em diversos países, sendo largamente empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política, mas também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional. Assim como ele, entendemos que:

Teatro não pode ser apenas um evento – é forma de vida! Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro! Não só casamentos e funerais são espetáculos, mas também os rituais cotidianos que, por sua familiaridade, não nos chegam à consciência. Não só pompas, mas também o café da manhã e os bons-dias, tímidos namoros e grandes conflitos passionais, uma sessão do Senado ou uma reunião diplomática – tudo é teatro. Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a

plateia e a plateia, o palco. Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver, tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana. (BOAL *apud* LIGIÉRO, 2013, p. 39).

Mas qual a relação destas afirmações com educação, com a sala de aula? Pois bem, é uma relação bem próxima quando entendemos a educação como instrumento de transformação social e de formação de cidadãos. Se a escola tem esse papel, o teatro pode contribuir e intervir de forma eficaz neste processo, pois como já foi dito: “aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver, tão habituados estamos apenas a olhar” (Idem, p. 39).

O estudo da peça *Eles Não Usam Black-Tie*, abre espaço para o trabalho com diversos aspectos e temas, pois apesar de retratar um período específico da história do país torna-se tão atual quanto. Logo, o professor terá que exercer o papel de mediador para que os traços peculiares desta obra, invisíveis numa visão apressada, tornem-se perceptíveis no olhar de cada aluno.

Sugerimos que esta peça seja trabalhada em turmas de Ensino Médio, em razão de esperar-se por parte dos alunos deste nível uma formação mais consistente acerca da argumentação e dos problemas sociais. Primeiramente, indicamos que seja realizada uma metodologia de leitura compartilhada do texto da peça, que para não tornar-se cansativa, pode ser feito a leitura de um ato por aula (num total de três atos) acompanhada da discussão de temas presentes em cada um.

Para isso, sugerimos iniciar a discussão com os alunos a partir do trecho que podemos perceber claramente o conflito entre interesses individuais e coletivos, cena que retrata oposição de valores entre pai (Otávio) e filho (Tião) quando o primeiro por ter de assistir ao segundo, seu filho, trair sua gente ao furar a greve e se associar aos patrões na expectativa de ascender socialmente enquanto luta por melhores salários juntamente com os demais operários.

“TIÃO – Papai...

OTÁVIO – Me desculpe, mas seu pai ainda não chegou. Ele deixou um recado comigo, mandou dizê pra você que ficou muito admirado, que se enganou. E pediu pra você tomá outro rumo, porque essa não é casa de fura-greve!

TIÃO – Eu vinha me despedir e dizer só uma coisa: não foi por covardia!

OTÁVIO – Seu pai me falou sobre isso. Ele também procura acreditá que num foi por covardia. Ele acha que você até teve peito. Furou a greve e disse pra todo mundo, não fez segredo. Não fez como o Jesuíno que furou a greve sabendo que tava errado. Ele acha, o seu pai, que você é ainda mais filho da mãe! Que você é um traído dos seus companheiro e da sua classe,

mas um traído que pensa que tá certo! Não um traído por covardia, um traído por convicção!

TIÃO – Eu queria que o senhor desse um recado a meu pai...

OTÁVIO – Vá dizendo.

TIÃO – Que o filho dele não é um “filho da mãe”. Que o filho dele gosta de sua gente, mas que o filho dele tinha um problema e quis resolvê esse problema de maneira mais segura. Que o filho é um homem que quer bem!

OTÁVIO – Seu pai vai ficá irritado com esse recado, mas eu digo. Seu pai tem outro recado pra você. Seu pai acha que a culpa de pensá desse jeito não é sua só. Seu pai acha que tem culpa...

TIÃO – Diga a meu que ele não tem culpa nenhuma.

OTÁVIO (perdendo o controle) – Se eu tivesse educado mais firme, se te tivesse mostrado melhor o que é a vida, tu não pensaria em não ter confiança na tua gente...” (GUARNIEI, 1993, os. 83, 84).

Posteriormente a isso os alunos podem realizar um levantamento acerca das condições oferecidas aos trabalhadores do Brasil na atualidade. Podem também entrevistar sindicalistas, trabalhadores e até os próprios pais, verificando se há confronto de gerações e de posicionamentos sobre o tema. Por intermédio desse levantamento pode ser construída uma pequena cena como releitura de *Eles Não Usam Black-Tie* na perspectiva atual. Os seguintes questionamentos podem nortear a construção:

- Como seria uma versão atual dessa peça teatral? Levar a turma a pensar determinadas categorias de trabalhadores, por exemplo, empregados em indústrias locais, servidores contratados de Universidades, etc. Pedir que falem o que conhecem, a partir da própria realidade ou de outras experiências.
- Além das reivindicações econômicas dos trabalhadores e sua organização sindical, retrata-se variados problemas, como alcoolismo, violência contra a mulher e más condições de moradia. Como está essa realidade hoje no Brasil?
- Como são vistos os movimentos grevistas atualmente? Quais seriam as reivindicações da classe operária atual? Como a mídia se posiciona (e tentar convencer o público) diante de determinadas greves? Por exemplo, greve dos motoristas de ônibus?

Assim, ao mesmo tempo em que constroem o texto e interagem com os personagens edificam seus próprios aprendizados. Para tanto, em relação à escola:

o teatro pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Uma característica importante é o uso que faz da linguagem. No teatro a palavra é, de certa forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens (...). No teatro, desvela-se a informação da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator. É necessário que tanto o ator como o público aprendam a organizar logicamente todas essas informações para compreenderem o significado do espetáculo teatral e para se comunicarem entre si. Essas informações, antes de chegarem ao palco, estão presentes na sociedade, são construídas nela e nas relações que nela se estabelecem. Há, então, um processo até certo ponto intuitivo

pelo qual ator e plateia aprendem um com o outro sobre a realidade que os cerca (OLIVEIRA; STOLTZ; 2010, p. 87).

“Ser cidadão não é viver em sociedade, mas é transformá-la” (BOAL *apud* LIGIÉRO, 2013), acreditamos que, à medida que discutem a respeito destes valores ideológicos e sociais os alunos vão se transformando, tornando-se aos poucos mais ativos na sociedade. Se houver a possibilidade da cena ser apresentada para o restante do público escolar, sugerimos a técnica criada por Augusto Boal, “o personagem espect-ator”.

Consiste em: na cena sempre haverá um Curinga, que é a pessoa que vai mediar, as relações, os exercícios, os jogos, fazendo as provocações e aproximações com o público no decorrer dos espetáculos – público que deixa de ser espectador e passa a ser espect-ator (SANCTUM, 2012). Desse modo, Boal pressupõe claramente a participação direta do espectador em cena. No Teatro do Oprimido, mais especificamente na técnica de teatro-fórum, o espectador, diante de um determinado conflito apresentado no palco, escolhe o momento da cena no qual quer intervir, substitui o ator que interpreta o oprimido e realiza uma ação dramática que, a seu ver, possa solucionar o problema encenado.

Logo, na cena que será apresentada pelos alunos do Ensino Médio, o Curinga (aconselhamos que fosse o professor, por ser mais experiente) interrompe a cena em determinado momento, ou intervém no final, e instiga a plateia a entrar em ação para tentar resolver o problema, retirar o oprimido da situação de opressão. A partir disso pode ser efetivada uma discussão entre o público acerca do tema abordado, seja esse a greve, a violência contra a mulher, o alcoolismo, ou outro. Para mais instruções sobre estas técnicas teatrais e o trabalho dramático com alunos, sugerimos a leitura do livro *Jogos para atores e não-atores* (1998), de Augusto Boal.

Assim é o teatro, é o drama... Ele nos molda, nos transforma. "O que se pode ensinar por meio da dramaturgia é do mesmo teor do que pode ensinar um bom oleiro a um aprendiz, no que diz respeito ao ponto da argila; do mesmo teor do ensinamento que um carpinteiro transmite ao iniciante sobre como manusear as ferramentas; e assim por diante" (PALLOTTINI, 2002, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro é, “antes de qualquer coisa, uma arte. Mas é uma arte que se associa à história do homem e à própria história da comunicação humana, vez que se configura uma arte híbrida, envolvendo literatura e encenação” (MIRANDA, ELIAS, FARIA, SILVA, FELÍCIO,

2009, p. 172), o que o torna eficiente opção a ser trabalhada na escola, uma vez que, além de, mobilizar conhecimentos, tanto o conhecimento institucionalizado como o conhecimento prévio do aluno, abordagem essa que pode ser realizada através da intertextualidade, estimula o gosto pela leitura, a socialização e a formação de um ser reflexivo.

No entanto, atualmente o texto dissertativo tem se sobressaído nas nossas salas de aula, principalmente, no Ensino Médio, devido a sua frequente exigência em nossa sociedade, sobretudo, em concursos, ENEM, etc. para os quais nossos alunos têm sido preparados. Dessa forma, o referido gênero textual “segue como carro-chefe da leitura e da escrita na escola, proposto por práticas que o indicam como o texto que melhor ensina a vivência e a interação no mundo moderno... são pensados como técnicas organizadoras do pensamento e, desse modo, representantes do modo de racionar logicamente” (SILVA, 2013, p. 90).

Não podemos abrir mão do estudo desse gênero em sala de aula, principalmente, por ele já fazer parte de nosso conteúdo escolar de literatura, que destaca várias peças teatrais durante os movimentos literários como vimos na seção correspondente à evolução da literatura dramática, ainda que apenas com trechos isolados, dessa maneira, o que falta ao ensino do teatro (texto e/ou encenação) é estender essa abordagem de modo a contemplar o texto em sua versão completa, como também a envolver a escrita, a razão e também o corpo, afinal, segundo Silva ao empregar as palavras de Martins (1996: 427-430) diz-nos que:

aqui a interpretação do texto que é a palavra e imagem, mas que também é corpo. O sentido de imagem é o da habilidade metafórica enquanto invenção que desloca os sentidos, propondo outros lugares, invertendo-os, e não o da imagem que apenas substitui uma coisa pela outra, como forma de facilitação do entendimento (Idem, ps. 90, 91).

Portanto, o texto teatral deve sim, ser ensinado com reflexão, análise, crítica, ação, o que nos permitiria repensar o conceito de interpretação textual, que não se limita ao texto escrito, mas engloba ainda a linguagem, podendo essa ser corpórea ou através da voz, quando o aluno estiver encenando ou mesmo lendo e utilizar como recurso entonações, expressões faciais, movimentos, etc. Enfim, esse é um gênero textual muito rico para o processo de ensino-aprendizagem que levará o aluno, entre outras coisas, a aprender a ler o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

GUARNIERI, Gianfrancesco. **Eles não usam Black-Tie**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LIGIÉRO, Zeca. Ser e Não Ser, O Artista e o Espectador: Questões da Arte, Pedagogia e Política de Augusto Boal. In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko e ANDRADE, Clara de (org.). Augusto Boal: **Arte, Pedagogia e Política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

MIRANDA, J. L.; ELIAS, R. C.; FARIA, R. M.; SILVA, V. L. da; FELÍCIO, W. A. de S. **Teatro e escola: funções, importância e práticas pedagógicas**. Disponível em: http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55edac1c4426c248a834be2.pdf Acesso em: 02 de junho de 2017.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.

PALLOTINI, Roberta. Afinal, o que é dramaturgia? In.: _____. **O que é dramaturgia**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

PRADO, Décio de Almeida. Guarnieri revisitado. In: GUARNIERI, Gianfrancesco. **O melhor teatro de Gianfrancesco Guarnieri**. São Paulo: Global Fronteira, 1986.

_____. Evolução da literatura dramática. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria (org.). **A literatura no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói, 1986.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

SANCTUM, Flavio. **A Estética de Boal: odisseia pelos sentidos**. Rio de Janeiro, RJ: Multifoco, 2012.

SILVA, M. V. B. Espaços domésticos, espaços de trabalho: anotações sobre A moratória e Eles não usam Black-Tie. MACIEL, D. A. V.; ANDRADE, Valéria. **Por uma militância teatral: estudos de dramaturgia brasileira do séc. XX**. Campina Grande: Bagagem/ João Pessoa: Idéia, 2005.

_____. Quando um pé cai no drama e o outro na épica: o caso Eles não usam black-tie – questões sobre adaptação da dramaturgia no cinema. In: MACIEL, Diógenes; ANDRADE, Valéria. **Dramaturgia fora da estante**. João Pessoa: Idéia, 2007.

SILVA, Jaqueson Luiz da; REIS, Rutzkaya Queiroz dos. A leitura teatral no ensino médio: o corpo do texto. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CONTAÇÕES: O QUE AS CRIANÇAS TÊM PARA OS CONTOS TRADICIONAIS

Karla J. R. de Mendonça
Prefeitura Municipal de João Pessoa
Escola Municipal José Eugênio Lins de Albuquerque
Mestranda em sociologia – Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Ler, contar e ouvir o que se conta como práticas educacionais, pode ser revelador aos ouvidos adultocêntricos frente aos conhecimentos e memórias infantis. Os contos estando presentes nos livros didáticos e na diversidade do material literário no contexto escolar, como os contos tradicionais do Brasil, geralmente são valorizados como instrumentação para o letramento, mas considerando sua alteridade, promovem também significativos momentos de “contações” e reconhecimento de memórias. Nos momentos de leitura e contação de histórias que acontecem no mínimo 3 vezes por semana no 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de João Pessoa, os contos populares do livro *Contos Tradicionais do Brasil* de Luís Câmara Cascudo (2004) teve grande aceitação e apreciação pelas crianças que se encontram na faixa etária de 8 a 10 anos, por identificarem personagens e contextos reconhecidos pelas suas vivências enquanto crianças de infâncias diversas. Por isso o contar como ação frente ao conto, a Contação, foi a característica valorizada deste trabalho, em que as crianças mostraram que têm muito para enriquecer o conto tradicional de nossa cultura, revelando que este não tem fim apenas na leitura ou em suas produções escritas relacionadas ao letramento, mas que pode ter múltiplas criações, significações e aprendizagens na coletividade e diversidade da sala de aula sendo estas ações criativas, e que progressivamente e processualmente são aprendizagens que se refletem nas produções escritas, no prazer e no interesse pela leitura e na compreensão das informações dos gêneros textuais trabalhos interdisciplinarmente. Este trabalho desenvolveu-se a partir da protagonismo das crianças e da mediação docente na leitura e contação dos contos tradicionais da cultura brasileira, os quais tendo origem na cultural oral foram ricamente coletados por Câmara Cascudo de alguns estados brasileiros, e como reconhecimento desta como fonte de criatividade e comunicação, as crianças se mostraram agentes criativas transformando as ações que vivem em comunidade e suas relações sociais em histórias orais também muito ricas e curiosas, refletindo sobre suas imagens internas, organizando os sentidos (re)construídos coletivamente e reinventando o conto tradicional em relação à sua própria história de vida.

Palavras-chave: Contos, Oralidade, Crianças, Contextos, Ação, Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A escola pública é uma instituição que recebe uma grande diversidade de culturas e saberes, que podem ser valorizados e recebidos como uma criativa parceria para a aquisição dos conhecimentos e no processo de alfabetização e letramento. Um ambiente alfabetizador sem preconceitos e aberto às culturas do povo, cria um espaço democrático e comunicativo.

A alfabetização reconhecida aqui é como um processo contínuo que se estende até o 5º ano do ensino fundamental, na qual envolve o trabalho voltado à aquisição da leitura e da

escrita estimulando-se a apropriação de competências para que estas habilidades sejam exercidas com autonomia socialmente. Nestas propostas é muito comum encontrar na prática docente a utilização de textos da literatura infantil para serem utilizados como fonte para o letramento, e apesar de muitas vezes os livros deste gênero serem referências para criativas sequências didáticas e projetos, pode-se anular o diálogo das crianças e suas próprias histórias de vida com as histórias lidas ou contadas a partir do material didático e literário.

Um dos gêneros textuais a serem destacados como recurso comumente utilizados nas rotinas escolares são os contos tradicionais brasileiros, ao serem trazidos às aulas de português através dos livros didáticos, são recursos que podem favorecer as aprendizagens com leituras mais rápidas para posterior trabalho com interpretação e produções escritas. Porém ao considerarmos sua alteridade, os contos tradicionais também promovem significativos momentos de “contações” e reconhecimento de memórias, ao permitirem sua associação e inferências com as experiências e ações do cotidiano, seja do adulto ou da criança.

Assim no cotidiano escolar além de ler e contar contos tradicionais, sugere-se ouvir o que se conta como prática educacional, podendo ser momentos reveladores aos ouvidos adultocêntricos frente aos conhecimentos e memórias infantis que são expressivamente reflexivos em muitos momentos ao terem acesso aos enredos contados a partir dos contos. Entende-se que este espaço dialógico em sala de aula pode haver o respeito das expressividades das crianças para o desenvolvimento, apropriação, criação e recriação dos diversos conhecimentos que podem circular nas rodas de diálogos, além de favorecer as relações sociais intra e intergeracionais.

Portanto considerando estes apontamentos, neste trabalho reflete-se o porquê da presença destes contos nas práticas escolares, considerando uma relação de ensino e aprendizagem de maneira horizontalizada, atentar a possibilidade de que os contos estejam presentes enriquecendo esta relação e que não sejam somente instrumentos, mas valorizados como fontes históricas de culturas e identidades de diferentes povos, além de conhecimentos diversificados que podem servir para contribuir com a (re)criação de outros conhecimentos a serem dialogados em sala de aula ou outros espaços de aprender dentro da escola entre as crianças e os adultos.

É importante considerar que a arte de contar um conto tradicional é um momento de cultura, assim este trabalho se propôs a valorizar estes momentos incentivando as imaginações e as experiências dialogando com as memórias infantis e adulta, em que as aprendizagens e as relações entre o coletivo fossem o ritmo para a aquisição do conhecimento ludicamente, em

que a oralidade e a leitura fossem ricamente experienciadas e assim transformassem as ações de ensino e aprendizagem em relação ao letramento e ao incentivo à leitura.

Neste contexto, como as crianças interagiram e reconheceram suas experiências a partir dos contos tradicionais, foi percebido a partir do livro *Contos Tradicionais do Brasil* de Camâra Cascudo, colocações das crianças demonstraram interesse por outros momentos que os contos pudessem ser contados, e assim foram curiosamente trazidos à sala de aula nas rotinas. As solicitações e a curiosidade por outras histórias foram valorizadas e o trabalho deu continuidade revelando-se um momento de leitura e contação rica em debates e memórias que as crianças trouxeram a partir de suas experiências em sociedade.

Este trabalho foi realizado com crianças de 9 a 11 anos de uma turma de 4º ano do ensino fundamental em uma Escola Pública de João Pessoa no período de 3 meses, não sendo este processo neste momento interrompido, este período de trabalho desenvolveu registros orais e escritos que expressaram muitos conhecimentos e práticas que foram experienciados criativamente no grupo de maneira coletiva e individual.

Paulo Freire (1981, p.20) no livro *Ação Cultural para a Liberdade* ressalta: “Transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos”. Esta consideração de Freire cabe perfeitamente não só aos adultos como sempre incompletos em suas aprendizagens, mas também muito às crianças, afirmativa que desta forma reforça a importância de se abrir espaços para as memórias e leituras de mundo infantis sem interferências incisivas do adulto como prática deste trabalho, podendo-se estimular criatividade, conexões e aprendizagens individualmente e coletivamente, tendo em vista que além da família, a escola é uma potencial mediadora na (re)construção das aprendizagens, memórias e das experiências coletivas intra e intergeracionais na significação das linguagens escritas, orais, imagéticas e corporais.

OBJETIVOS

O Objetivo Geral desta pesquisa, portanto, é analisar de que forma os contos tradicionais brasileiros podem ser trabalhados e valorizados como fonte que promova a aprendizagem significativa em uma perspectiva educacional interdisciplinar, dialógica e democrática, frente à perspectiva intercultural do contexto histórico que os contos tradicionais apresentam. Os Objetivos Específicos serão estes a seguir:

- Apresentar os contos tradicionais brasileiros em rodas de leitura, analisando-os coletivamente a partir do seu enredo sociocultural, em que as crianças apresentem suas percepções e curiosidades frente aos mesmos;
- Verificar as relações com os contextos vivenciados socialmente pelas crianças e assim apresentados ao grupo reconhecendo os significados por elas empregados frente às informações trazidas pelos contos, além de sua própria criação imaginativa;
- A partir das reflexões desenvolvidas pelas crianças na relação com a professora mediadora, perceber a colaboração destes momentos para que as narrativas infantis sejam apresentadas e valorizadas como fontes criativas de expressões da diversidade, e como estas poderão surgir nas produções textuais e servem como estímulo pelo prazer e busca pela leitura;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem é uma atividade de interação social, é a maneira que os indivíduos utilizam para significar a sua realidade, expressar sua cultura. Estamos inseridos em um contexto letrado presente em diferentes ambientes, onde a língua é o instrumento sociocultural que se apresenta de forma organizada e diversa, e estar apto a usufruir e ter habilidades para compreender estas atividades linguísticas, um processo de alfabetização e letramento qualitativo e criativo se faz necessário.

Este processo no ensino fundamental I comumente é norteado por inúmeras atividades de leituras, interpretações de textos e produções escritas que vão norteando as aprendizagens das crianças em uma configuração de cadernos, livros, mesas e cadeiras enfileiradas. Muitas vezes a relação de ensino e aprendizagem, e a própria relação intergeracional dentro da escola, invisibiliza os modos de ser e estar dos grupos, integrando-os no contexto educacional como indivíduos apenas em processo de preparação para um futuro.

A criança reflete, cria hipóteses e elabora estratégias, para compreender a relação entre a escrita e a fala, a leitura e as experiências vividas. As crianças separadas por faixas etárias nas salas de aula, e assim em pares, são integradas à rotinas e materiais muitas vezes estranhos a elas, e assim procura-se moldá-la para a inserção e utilização daquilo que as acompanharão em toda sua trajetória de vida estudantil, como os livros de literatura infantil, muitas vezes pouco explorados ao serem distribuídos aleatoriamente para que as crianças realizem as leituras. Experiências riquíssimas são desestimuladas ou silenciadas a partir do

momento em que na sala de aula as crianças são silenciadas, e que este rico material não é compartilhado, conversado e refletido coletivamente.

Vera Silva (2008) apresenta algumas formas de leitura ao falar da literatura na escola: a leitura de mundo baseando-se em Paulo Freire, a leitura crítica e a leitura mecânica; e esta última é a que menos deseja-se para o contexto escolar. A autora reconhece que o processo de aprendizado se dá continuamente em relação ao ato de ler e contar histórias, e que na escola pode-se repensar os momentos de magia para que através da leitura o ouvinte ou o próprio leitor, seja ele o adulto ou a criança, possam se posicionar como reflexivos e protagonistas destas ações ao adentrarem no mundo da ficção e associá-lo a vida real. Silva (2008) para ilustrar a postura antiautoritária sobre a democratização do acesso ao saber, valoriza a personagem Dona Benta do Sítio do Pica-pau Amarelo que ao

[...]despir-se de atitudes autoritárias e levar o leitor/ouvinte a uma compreensão plena do texto lido pela adequação de tema e linguagem, podemos ter um exemplo a seguir, se quisermos ser leitores que formam leitores, seja no âmbito doméstico, seja no escolar. (SILVA, p.36, 2008)

Muitos conhecimentos apresentados pelo professor são de interesse e despertam a curiosidade das crianças, e esta não pode ser cerceada pela autoridade do professor e na imperativa incisão de conteúdos e registros avaliativos. A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasman e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis. (SARMENTO, 2005)

A verdadeira valorização das diversidades linguísticas no ambiente escolar pode ser significativa como facilitadores e enriquecedores no modo de se expressar e se autoafirmar em relação a sua identidade, na apropriação da cultura através da leitura, da criação de cultura através da escrita e de outras manifestações, portanto, deve-se atentar ao fato de que estas também serão apresentadas em sua diversidade através das narrativas infantis.

Levando-se em consideração “que cultura é toda criação humana” (FREIRE, 1981, p.116), os espaços escolares como lugares para e pensado com as crianças, em um contexto de constante criação cultural, autoconhecimento, reflexão e compreensão das diversidades, se valorizaria a criança ativa no processo de ensino e aprendizagem em meio às relações entre seus pares e nas relações intergeracionais, sem invisibilizá-la ou silenciá-la, permitindo suas expressões, suas ações, interferências e suas interpretações no cotidiano, para a (re)construção e reafirmação de sua identidade social e cultural em meio às diferenças, de maneira

respeitosa, dialógica e democrática.

Momentos para que esta relação se afirme podem ocorrer reconfigurando não só as relações intergeracionais na escola, mas como também em relação aos objetos e ao currículo. A criança ao estar na escola não se resume a uma mente à ser trabalhada ou formada para apreender os inúmeros conceitos e ações, mas também o corpo como todo interage em relação ao contexto humano e não-humano, os quais lhe promoverão aprendizagens através de suas experiências. O corpo desenvolve suas aprendizagens socialmente através de “laços” estabelecidos com os atores (humanos ou não), pela prática, pela experiência com o outro, pela mediação intersubjetiva e dotadas de agência, em uma trajetória dinâmica em que aprendemos a registrar e sermos sensíveis ao mundo (LATOUR, 2008).

A agência colocada por Latour (2008) ao pensarmos nas crianças, é considera-las como sujeitos de suas aprendizagens, e que de maneira alguma são passivas nos espaços que participam, por mais adultocêntrico que este se apresenta, elas são influenciadas pelo contexto, mas também os influenciam. Assim ao se refletir como poderemos coletivamente, adultos e crianças repensarmos o currículo, o modo de como as aulas podem ser momentos de trocas, de curiosidades e de expressões de memórias e experiências cotidianas, enriquecendo as linguagens dos conteúdos curriculares, se mostra uma vivência pedagógica de encantamento pelo querer aprender e buscar o saber.

Encantar pode-se imediatamente relacionar aos momentos de leitura e contações de história, pois realmente são linguagens que estimulam e abrem espaços para a imaginação infantil bem como de outras gerações, são atos de ensino e aprendizagem mútuo na relação com o outro. As crianças demonstram interesses pelo novo, pelo mistério, pelo humor e pelo lúdico, Regina Machado (2015, p. 211) ressalta, “focalizando o efeito que as histórias têm sobre nós, atualiza seu potencial, conversa com as pessoas que somos nós hoje.”

Ao ouvir um conto significações ocorrem, perguntas e curiosidades são criadas e necessitam ser discutidas com aquele que conta ou com o grupo envolvido, são diversos significados deles extraídos pelo ouvinte, ou pelo que conta, a partir das narrativas orais, pensamos sobre nós e sobre o outro, sobre a sociedade. Há de se atentar que são memórias que se revelam ao entrar em contato com o enredo contado, sentimentos se envolvem, ou até mesmo o próprio momento de diversão se faz importante em um contexto geralmente tão controlador que é a escola.

O contar também como uma arte de apresentar conhecimentos, pode ser agregado à dinâmica de uma roda de leitura, não só em relação ao professor apresentador da história, mas em relação às crianças apresentadoras de suas narrativas e compreensões frente aos textos

contados e refletidos pelo grupo. O texto cria vida a partir das vidas de quem o lê ou que o ouve, “ o texto deixa de ser uma sucessão de palavras no espaço do papel e passa a habitar o narrador, ou o leitor, constituindo um mundo de infinitas melodias” (MACHADO, 2015, p.82)

As melodias expressadas pelas crianças são ações em relação ao mundo que a cerca, então valorizar esta integração se mostra significativo para experiências enriquecedoras no seu cotidiano dentro da escola e fora dela nos seus espaços de convívio. Viver na infância como sujeito que apresenta suas posições em relação ao conhecimento e às experiências vivenciadas deve ser visibilizado por uma escola que se considera inclusiva, democrática e para todas as diferenças.

METODOLOGIA

Nos momentos de leitura e contação de histórias que acontecem no mínimo 3 vezes por semana no 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de João Pessoa, os contos populares do livro Contos Tradicionais do Brasil de Luís Câmara Cascudo (2004) teve grande aceitação e apreciação pelas crianças que se encontram na faixa etária de 8 a 10 anos, por identificarem personagens e contextos reconhecidos pelas suas vivências enquanto crianças de infâncias diversas. Iniciou-se com poucos momentos, mas as crianças solicitavam “cadê os contos professora?” “Vai ter conto hoje?”, e assim percebia-se que se posicionavam interessadas por mais momentos de conhecimentos através dos contos de Câmara Cascudo (2004).

Até o momento no decorrer de 3 meses, os seguintes contos foram apresentados: A princesa sisuda; O bem se paga com o bem; O caboclo, o padre e o estudante; A menina enterrada viva; A onça e o bode; Por que o cachorro é inimigo de gato...e gato de rato; O macaco perdeu a banana; Viva Deus e ninguém mais. As contações foram realizadas em roda no tapete mágico (tapete colocado ao chão) ou em rodas de cadeiras; eram contados e lidos dependendo do texto, sem a utilização de imagens, figuras ou objetos para ilustrá-los.

Este processo valorizou a pesquisa participante, em que se utilizou de observação participativa e mediação em relação à leitura e contação dos contos, analisando desta forma a representação das crianças frente aos textos e assim como realizam suas leituras de mundo. As imagens valorizadas nesse trabalho foram a partir da imaginação criativa das crianças as quais registraram em desenhos, expressões orais contando suas histórias e produzindo outros textos que por elas mesmas tiveram interesse em registrá-los.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho esteve atento em relação a como as crianças compreendem os contos a partir de sua cultura e os relacionaram com os significados do seu contexto social, sendo construídos e reconstruídos os sentidos coletivamente ao conhecerem a narrativa, ao expressarem individualmente suas ideias e ao escutarem as ideias do outro.

Durante a semana, são organizados coletivamente diversos momentos lúdicos e de expressões diversas, integrando atividades de produção escrita e momentos de leitura. Considerando os conceitos preconcebidos como o ponto de partida para o trabalho e respeitando o comportamento geralmente muito retraído das crianças no início do ano na turma de 4º ano, quando os contos começaram a ser incluídos como rotina e assim acontecimento cultural, comportamentos também iniciaram a se modificar principalmente em relação a comunicação e a integração da turma enquanto grupo, pois ao conhecerem um conto outros novos começaram a ser solicitados constantemente, e aqueles contos que tinham conhecido durante a semana eram lembrados pelas crianças ao fazerem inferências com outro conteúdo curricular. O contar como ação frente ao conto, a **Contação**, foi a característica valorizada deste trabalho, em que as crianças mostraram muita criatividade e enriqueceram os contos tradicionais da nossa cultura a partir de suas leituras.

O conto “ A princesa Sisuda”, um conto de encantamento, foi contado no tapete mágico em roda no chão, momento em que as crianças demonstraram desconforto inicialmente. O enredo do conto apresenta uma a personagem que não sorria e o rei propôs que aquele que a fizesse rir casaria com a princesa, porém como quem fez a princesa rir era uma pessoa humilde o rei escolheu outro candidato. As crianças atentaram para o fato de que três animais fizeram a diferença na história e não o pressuposto candidato à marido da princesa, o qual a fez rir. Este conto gerou muitos momentos de divertimento para as crianças, mas também de reflexão pois questionaram o fato dos animais terem falado com o ser humano e ainda o ajudaram fazendo um chá para que o príncipe concorrente passasse mal: “eles fizeram um chá? Como pode, se são tão pequenos? ” Disse uma criança, enquanto a outra respondeu: “isso é só uma história”. Apreciaram as partes da narrativa que repetiam os fatos e repetiam oralmente os mesmos durante a contação expressando-os com gestos e expressões faciais. Analisaram a questão moral pelo fato do rei não ter permitido o casamento da princesa com o rapaz que a tinha feito rir, pois o mesmo não tinha dinheiro, “foi injusto, porque o rei prometeu e não deixou ela se casar só porque ele era pobre”. Na imagem abaixo (figura 1) a

criança representa o conto incluindo outro personagem, segundo ela “assim a história fica legal também! ”:

Figura 1: A princesa sisuda



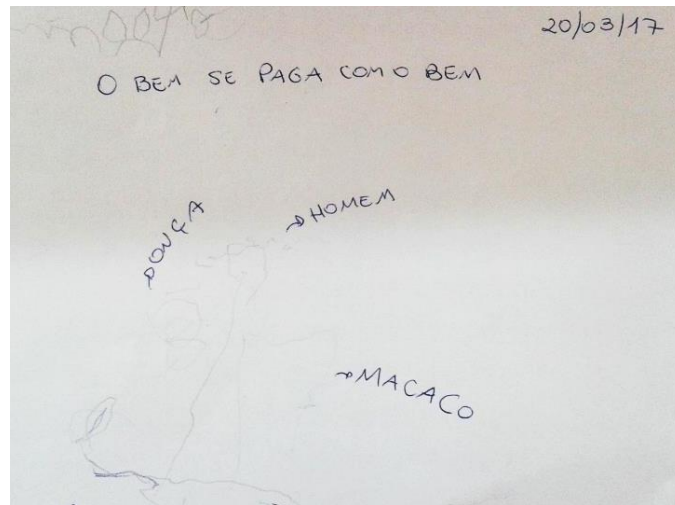
Fonte: dados do autor

O mesmo aconteceu com o conto “O bem se paga com o bem”, conto de exemplo em que um homem salva uma onça do buraco e esta quando é salva resolve que vai come-lo, mas antes faz uma pesquisa com outros animais para provar para o homem que o mal sempre vence.

As crianças analisaram que as atitudes dos personagens não estavam corretas ao colocarem que o bem se paga com o mal, “achei essa história triste, não devia ser assim, coitada da vaca” (a criança se refere ao boi que conta na história que apesar de ter dedicado sua vida ao homem soube que foi vendido para ser retalhado), esta foi uma das análises mais realizadas pelas crianças; outra criança ressalta o momento em que no conto para ela foi feita a justiça: “apois” vá pro buraco de novo já que foi esse homem que te ajudou a sair”.

Aqui a criança realiza uma releitura do diálogo do conto colocando seu próprio vocabulário e a relata com expressões faciais e gestos indicando que era o personagem macaco que falava e dava uma ordem à onça a qual queria comer o homem que a tinha salvado do buraco, e assim o macaco ajuda o homem enganando a onça provando que o bem se paga com o bem. Abaixo o desenho de uma criança com deficiência física em que possui dificuldades motoras bastante comprometidas, mas que participou ativamente através de gestos, do olhar e com muitos sorrisos, ao conversarmos sobre os personagens do conto, desenhando posteriormente (figura 2):

Figura 2. O bem se paga com o bem



Fonte: dados do autor

No conto “A Onça e o Bode”, conto de animais, o bode e a onça acabam indo morar na mesma casa, porém o bode engana a onça para morar sozinho no final da história, e a partir desta narrativa as crianças revelaram que não esperavam o final apresentado, pois a onça é muito mais forte que o bode. Em relação a questão moral incluída no conto, uma criança argumentou que todas as vezes que se conta uma mentira, pode acontecer que na próxima vez quando for verdade a pessoa pode não acreditar, e nesse contexto o grupo concordou que o bode não teve uma atitude correta. Uma criança colocou “eu achei que a onça ia comer o bode e ia ficar na casa sozinha com o “bicho” cheio”, enquanto a outra criança contra-argumentou que “seria melhor que eles tivessem feito duas casas, assim ninguém comia ninguém”, como demonstra a figura 3 e figura 4 que são registros de crianças diferentes:



Figura 3. Desenho com a resolução de conflito do conto A onça e o bode.

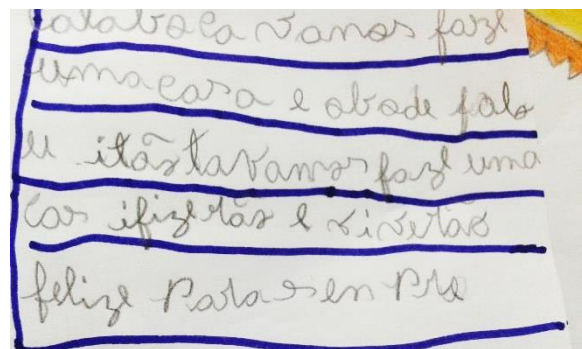


Figura 4. Texto com resolução de conflito do conto A onça e o bode.

No conto “Viva Deus e ninguém mais!”, um conto religioso, as crianças apreciaram a canção repetida constantemente nas fases do conto, e a reproduziam quando observavam o momento em que o personagem a iria cantar. Se atentaram ao fato de que a fé e a esperança são sentimentos expressados no conto, palavras coletivamente encontradas para conceituar as ações do personagem, demonstrando que socialmente o conceito de fé tem relação com a religião ao qual pertencem, ou com os hábitos como orações e rituais que as famílias experienciam em seus cotidianos. Quando este conto foi apresentado as crianças já se mostravam mais envolvidas nas situações de **Contações**, e muito mais ansiosas para discutirem sobre o enredo do conto ao final.

Em relação ao sobrenatural, no conto “A menina enterrada viva”, uma mistura de curiosidade em relação ao mistério e ao terror se mostraram muito atrativos em relação ao ato da madrasta ter enterrado a enteada ao vê-la dormindo aos pés da figueira a qual deveria está cuidando para os passarinhos não comerem os frutos, porém no final a menina é encontrada viva pelo pai. As crianças apresentaram o seguinte e apropriado questionamento “como ela sobreviveu sendo que estava enterrada? ”, em algumas outras interpretações, as crianças colocaram que a madrasta devia ter achado que a menina estava morta e por isso a enterrou, depois outros refletiram que não, pois ela tinha feito por mal pois contou ao pai da menina que ela tinha ficado doida e desaparecido, apresentando duas interpretações diferentes a respeito da ação da personagem. Para ilustrar o conto as crianças produziram com recortes, desenhos e montagens o ambiente em que se passa o conto em pequenos grupos. Ao planejarem esta produção alguns conflitos aconteceram em relação a disputa sobre os elementos que poderiam ou não existir no local, como um carro que uma das crianças colocou no trabalho, e assim mostravam que o acesso em suas vidas cotidianas à locais e territórios diferenciados contribuem para compreender informações e expressar criatividade imaginativas.

O mesmo registro em grupo foi realizado após a leitura do conto “Por que o cachorro é inimigo de gato...e gato de rato” (figura 6), pois esta forma de atividade se mostrou significativa e divertida para as crianças. Interessante foi perceber as expressões de memórias a partir deste conto, pois passados alguns dias as crianças continuavam comentando situações sobre os animais do conto que convivem ou observam em casa e na rua; observou-se pelos relatos sobre a relação das crianças com estes animais e como apreciam as brincadeiras com os animais domésticos. Mas o personagem do rato enquanto animal que está presente nos arredores das casas, nas próprias casas e na casa dos parentes das crianças foi o mais comentado, os acontecimentos curiosos narrados e as expressões como nojo e medo geraram

diversas contações por parte das crianças, como estes episódios: “meu pai achou um rato morto dentro do fogão”; “um homem morreu por causa do mijo do rato”. Abaixo seguem as imagens das atividades, cujas fotos foram registradas pelas próprias crianças (figura 5 e 6).

Figura 5. A menina enterrada viva.



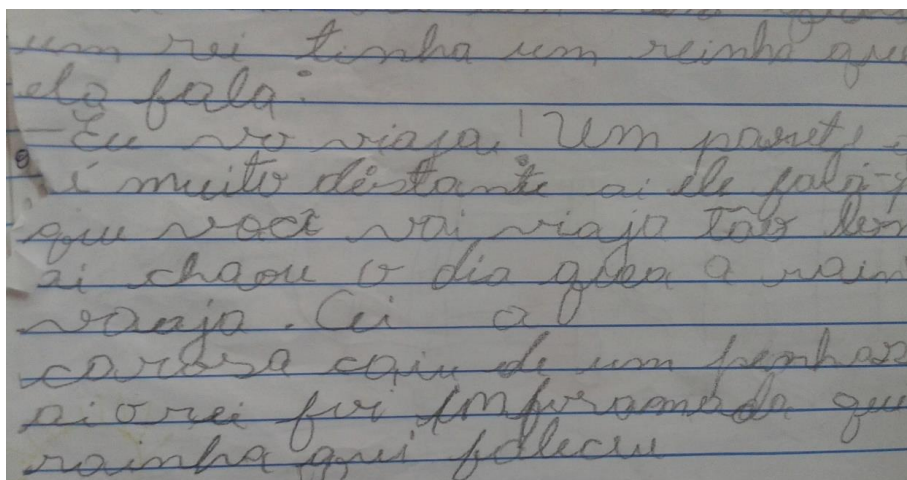
Figura 6. Por que o cachorro é inimigo de gato...e gato de rato



Outra forma de exercício de memória aconteceu com o conto acumulativo “O macaco perdeu a banana”, em que a curiosidade foi expressada pelo grupo ao tentar recontar o enredo após o término da roda de leitura, as crianças tentavam lembrar brincando baixinho em suas carteiras, conversando umas com as outras sobre a sequência de personagens apresentada e recorriam constantemente à professora para perguntar se estava correto a maneira que lembravam o conto.

Alguns textos foram produzidos após a apresentação destes contos revelando o interesse por narrativas relacionadas ao assombrado, estes foram alguns dos títulos das produções: “A história do bicho-papão”; “O espírito da criança”; “a menina assombrada”; “Texto da morte”; “Sacrifício mortal”, em que os personagens presentes são crianças envolvidas em uma situação assustadora na visão das crianças. Esta atividade mostrou significativas mudanças na explanação de ideias das crianças quando solicitado o registro escrito, compreenderam que os contos acontecem em um ambiente, possuem personagens que se relacionam e que geralmente um conflito acontece para sua resolução ao final, e que finais podem ser felizes e tristes, muito diferente dos desenhos animados e contos de fadas com o constante “Felizes para sempre”. Nesta imagem abaixo (figura 7), o conto criado “O rei e a rainha” apresenta um destes finais tristes em que a criança descreve “a carroça caiu de um penhasco aí o rei foi informado que a rainha faleceu”:

Imagem: Palavras da criança



A imaginação criativa foi melhor estimulada após este trabalho e a motivação pela escrita de textos cada vez maiores com situações cada vez mais detalhadas também foram apresentadas.

CONCLUSÃO

Histórias contadas e escritas deste universo do cotidiano popular foram ricamente apresentadas pelas crianças após a apreciação dos contos tradicionais brasileiros, revelando questionamentos críticos em relação a diversidade e as diferenças, procurando explicar os fatos misteriosos e curiosos do mundo a sua volta. Este trabalho mostrou a possibilidade do protagonismo das crianças e da mediação docente na leitura e contação dos contos tradicionais da cultura brasileira como reconhecimento desta como fonte de criatividade e comunicação. As crianças se mostraram agentes criativas transformando as ações que vivem em comunidade e suas relações sociais em histórias orais também muito ricas e curiosas, refletindo sobre suas imagens internas, organizando os sentidos (re)construídos coletivamente e reinventando o conto tradicional em relação à sua própria história de vida.

Por este trabalho coletivo em que os contos ganharam vida através da interação das crianças com o mesmo, revelou que este gênero textual não tem fim na leitura ou em suas produções escritas relacionadas ao letramento, mas que pode ter múltiplas criações, significações e aprendizagens na coletividade e diversidade da sala de aula sendo estas ações criativas, e que progressivamente e processualmente são aprendizagens que se refletem nas produções escritas, no prazer, no interesse pela leitura e na compreensão das informações dos gêneros textuais trabalhos interdisciplinarmente.

REFERENCIAS

CASCUDO, Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LATOUR, Bruno. **Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência**. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). *Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Afrontamento, 2008.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03/02/2017.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2ª ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

LITERATURA FANTÁSTICA: NOVAS PERSPECTIVAS DE ESTUDO DESSA VARIEDADE LITERÁRIA

Maria do Carmo Melo Aguiar Neta (PPGL/UFPB)

Rosilene Mamedes Félix (PPGL/UFPB)

RESUMO

Neste trabalho discutimos o surgimento da literatura fantástica, bem como o conceito estabelecido por Todorov (2004), e a discussão referente a novas perspectivas teóricas sobre o fantástico apresentadas por outros estudiosos, a saber: Bessière (2012) e Roas (2014). Nesse sentido, buscamos tratar, ainda que de forma sucinta, algumas das principais características presentes nos textos produzidos por autores deste segmento literário. Ademais, analisamos o conto fantástico “A noite”, de autoria de Guy de Maupassant, ressaltando os elementos utilizados pelo autor com o intuito de relacionar o real e o sobrenatural de modo a confundir essas duas dimensões, fazendo com que o leitor se questione a respeito do que possa ser real e/ou sobrenatural ao longo da leitura do conto. Por fim, podemos dizer que este estudo destina-se a todos que se interessam pelos temas abordados na literatura fantástica, bem como pelas discussões mais recentes acerca desse modo discursivo de narrar.

Palavras-chave: Literatura fantástica. Conto fantástico. Perspectivas teóricas.

1 INTRODUÇÃO

A literatura fantástica tem como marco a publicação da obra “O diabo apaixonado” de Cazotte. Se temos na obra de Cazotte o surgimento desse novo segmento literário, é com Charles Nordier que passamos a ter as primeiras reflexões teóricas acerca do fantástico. Através do ensaio intitulado “Du Fantastique en littérature”, publicado em 1830, Nordier apresenta um itinerário literário a respeito das manifestações fantásticas na literatura. Em seus estudos, o referido autor busca retomar a história da imaginação do homem, destacando, para tanto, três etapas principais: o surgimento da poesia; o deslocamento do conhecido ao desconhecido; a criação do mundo fantástico. Segundo Camarani (2014),

Essas três etapas evidenciam uma das principais características do fantástico: este não se apresenta como fruto de mentes perturbadas, visionárias ou alucinadas, mas é oriundo do racional, do desenvolvimento da mente humana. Ao avançar em seu 15 A literatura fantástica: caminhos teóricos conhecimento do mundo, o ser humano observa que toda vez lhe escapa um elemento para que possa chegar a um conhecimento completo de seu ambiente e sente a presença de um conjunto de fenômenos que não pode reconhecer completamente.

(CAMARANI, 2014, p. 14-15).

Assim como Nordier, Guy de Maupassant contribui, de forma muito significativa, para o estudo da literatura fantástica. Isso porque, ambos foram, também autores de narrativas fantásticas. Sendo que, para Maupassant, o fantástico trata-se de algo inerente à alma humana, de modo que não há lugar para monstros e outras criaturas sobrenaturais, uma vez que esse tipo de fantástico apresentado por Maupassant baseia-se no sonho, na alucinação ou na loucura.

Nesse contexto, palavras como hesitação, dúvida, inquietação, indecisão, extraídas dos próprios contos de Maupassant reportam-se, de modo imediato, a textos teóricos considerados fundadores dos estudos sobre a literatura fantástica, a exemplo dos textos de autoria de Todorov (2004) e Bessière (2012). Na próxima seção deste artigo, detemos nossa atenção numa breve discussão acerca das contribuições de Todorov e Bessière a respeito das características da narrativa fantástica.

2 Todorov e Bessière: textos fundadores da literatura fantástica

Em Literatura nem tudo que foi dito é essencialmente verdade, e nem tão pouco apenas fictício, há uma constante interação entre o sujeito, seu consciente e inconsciente. Para este trabalho, nos delimitaremos a tecer comentários sobre o texto fantástico, procurando apontar as principais características que ele traz, muitas vezes se assemelhando a elementos comuns existentes no texto maravilhoso, mas que se distingue em suas proximidades. Para isso, buscaremos mostrar o Fantástico a partir da construção da tessitura textual que prenda o leitor pelo universo do “real” (conhecido) e do “irreal” (desconhecido, sobrenatural e inesperado), isto com o intuito de surpreender o leitor.

O Fantástico só ganhou espaço a partir do século XIX, passando a ter lugar na crítica literária a partir de textos teóricos considerados fundadores deste segmento literário, a exemplo dos textos de Todorov e de tantos outros teóricos. Nesse sentido, Tzvetan Todorov apresenta o gênero fantástico como sendo:

A expressão ‘literatura fantástica’ refere-se a uma variedade de literatura ou, como se diz comumente, a um gênero literário. Examinar obras literárias a partir da perspectiva de um gênero é um empreendimento absolutamente peculiar. Nosso propósito é descobrir uma regra que funcione para muitos textos e nos permita aplicar a eles o nome de ‘obras fantásticas’, não pelo que cada um tem de

específico. (TODOROV, 2004, p. 17-18).

Como se pode observar, para Todorov a “literatura fantástica” se enquadra em uma das variantes da literatura, chama-nos, atenção especial, na afirmação acima a afirmação que “Examinar obras literárias a partir da perspectiva de um gênero é um empreendimento absolutamente peculiar.” Nessa afirmação, encontramos ressonância nos escritos bakhtinianos que delimita os estudos dos gêneros discursivos, e, sobretudo, a importância de se tecer o gênero a partir das esferas discursivas, sendo cada gênero composto por “estruturas relativamente estáveis”²⁶.

Como característica do texto fantástico, Todorov aponta que a ambiguidade se manterá até o desfecho da narrativa, não fazendo com que o leitor chegue a uma conclusão se o clímax do texto foi real ou não. Levando ao leitor a se questionar “realidade ou sonho? Verdade ou ilusão?”

Ainda de acordo com Todorov,

Somos assim conduzidos ao âmago do fantástico. Num mundo que é bem o nosso, tal qual o conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquele que vive o acontecimento deve optar por uma das soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, um produto da imaginação, e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são. Ou então esse acontecimento se verificou realmente, é parte integrante da realidade; mas nesse caso ela é regida por leis desconhecidas para nós. (TODOROV, 2004, p. 148).

Assim, para o autor,

O fantástico ocupa o tempo dessa incerteza; assim que escolhemos uma ou outra resposta, saímos do fantástico para entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural. (TODOROV, 2004, p. 148).

Em contrapartida aos postulados de Todorov, Bessièrre (2012) ressalta as dificuldades existentes no tocante à discussão sobre o que é o fantástico. Para a autora, tal dificuldade é resultado frequente de pressupostos metodológicos e conceituais diversos. Vale destacar que, diferentemente do que faz Todorov, ao classificar o fantástico enquanto gênero literário, Bessièrre refere-se ao fantástico como relato. No dizer da autora,

²⁶ Bakhtin, Mikail. In: Gêneros textuais. Estética a Criação Verbal. 2006.

O relato fantástico utiliza marcos sócio-culturais e formas de compreensão que definem os domínios do natural e do sobrenatural, do banal e do estranho, não para concluir com alguma certeza metafísica, mas para organizar o confronto entre os elementos de uma civilização relativos aos fenômenos que escapam à economia do real e do surreal, cuja concepção varia conforme a época. Ele corresponde à colocação em forma estética dos debates intelectuais de um determinado período, relativos à relação do sujeito com o supra-sensível ou com o sensível; pressupõe uma percepção essencialmente relativa das convicções e das ideologias do tempo, postas em obra pelo autor. A ficção fantástica fabrica assim outro mundo por meio de palavras, pensamentos e realidade, que são deste mundo. Esse novo universo elaborado na trama do relato se lê entre as linhas e os termos, no jogo das imagens e das crenças, da lógica e dos afetos, contraditórios e comumente recebidos. (BESSIÈRE, 2012, p. 306-307).

Ao compreender o relato fantástico como um modo discursivo, Bessière afirma que este é o lugar onde se exerce, com perfeição, o trabalho com a linguagem, ou seja, com o discurso. No dizer dessa autora,

O relato fantástico recolhe e cultiva as imagens e as linguagens que, sob um aspecto sócio-cultural, aparecem normais e necessárias, para fabricar o absolutamente original, o arbitrário. O estranho não existe senão por causa do chamado e da confirmação do que é comumente admitido; o fantástico existe por causa do chamado e da perversão das opiniões recebidas relativas ao real e ao anormal. (BESSIÈRE, 2012, p. 308).

Um outro aspecto relevante que é destacado nos estudos de Bessière diz respeito às semelhanças existentes entre o maravilhoso e o relato fantástico, chegando, inclusive, a afirmar que este deriva daquele guardando consigo a marca do sobrenatural e o questionamento sobre o acontecimento. Nas palavras da autora,

O maravilhoso não problematiza a essência própria da lei que rege o acontecimento, mas a expõe. Nisso, ele possui sempre a função e o valor de exemplo ou de ilustração. Guardando metamorfoses e gênios benéficos ou maléficos, o relato fantástico ressalta o problema da natureza da lei, da norma. A não-realidade introduz sempre a questão sobre o acontecimento, mas esse acontecimento é um ataque contra a ordem do bem, do mal, da natureza, da sobrenatureza, da sociedade. Se o maravilhoso é o lugar do universal, então, o fantástico é o do

singular no sentido jurídico. Cada acontecimento, neste tipo de relato, é um caso específico. O maravilhoso exhibe a norma; o fantástico expõe como essa norma se revela, se realiza, ou como ela não pode nem se materializar, nem se manifestar. (BESSIÈRE, 2012, p. 311-312).

Em outras palavras, a autora ressalta que o relato fantástico confirma a solidão do leitor, circunscrevendo sua liberdade ao domínio do imaginário, complementando, por conseguinte, a ruptura da literatura com a realidade. Por meio desse relato é possível introduzir, os elementos mais significativos da cultura, em especial aqueles que atormentam a psique coletiva. Nesse contexto, o sobrenatural e o surreal tornam-se os meios através dos quais se desenham imagens religiosas, científicas, de poder, de autoridade e, por fim, da fragilidade do sujeito.

3 Novas perspectivas para a literatura fantástica: a contribuição de Bellemin-Noel e Roas

A Literatura sendo vista pelo olhar da arte nos possibilita entender o universo escrito a partir de diferentes leituras e contextos que se relacionam intimamente com o contexto da época da sua escrita, uma vez que ela é tida por muitos teóricos como representação fiel da realidade. Assim, A Literatura se constitui de diversas formas, ora singularizada pelas belezas das suas construções e métricas, ora pluralizada representando as “formais plurais” de um povo, raça, gênero, ou simplesmente, na simplicidade da construção do repente popular ou do cordel, e ainda nos surpreendendo como é o caso do gênero fantástico que trás como peculiar característica a hesitação. Em todas as suas formas a Literatura, por verossimilhança, representa o seu povo, sendo representação da realidade, seja real ou fictícia. Dessa forma, a Literatura é uma das formas de se representar e de se retratar não apenas uma sociedade, mas o homem em sua mais genuína essência. Assim, ao tentar desconstruir o conceito da estranheza dos formalistas russos, BELLEMIN-NOEL (2003, p. 13) tenta conceituar a Literatura como “escrita imaginativa” de caráter fictício, não sendo “literalmente verídica”. Assim, buscando definir Literatura, Bellemin-Noel se questiona a despeito da distinção entre fato e ficção, uma vez que “a própria definição é muitas vezes questionáveis”. Em outras palavras, conceituar a Literatura não é uma das tarefas das mais fáceis, pois se “a Literatura inclui muito da escrita factual, também exclui uma boa margem de ficção” (BELLEMIN-NOEL, 2003, p. 02).

Já Para Roas, o fantástico é o único gênero que não pode funcionar sem a presença do sobrenatural. Para ele, o sobrenatural é um transgressor por excelência das leis naturais.

Assim, para o referido autor,

O interesse crítico pela literatura fantástica tem gerado nos últimos cinquenta anos um considerável corpus de aproximações ao gênero a partir de diversas correntes teóricas: estruturalismo, crítica psicanalítica, mitocrítica, sociologia, estética da recepção, desconstrução. Como resultado disso, contamos com uma grande variedade de definições que, tomadas em conjunto, serviram para iluminar uma boa quantidade de aspectos do gênero fantástico -ainda que também seja verdade que muitas dessas visões são excludentes entre si, limitando-se a aplicar os princípios e métodos de uma determinada corrente crítica. É por isso que ainda não contamos com uma definição que considere em conjunto as múltiplas facetas disso que demos por chamar literatura fantástica. (ROAS, p. 29)

Conforme afirma Roas há uma grande variedade de conceituações sobre o gênero fantástico que acabam por si anular, uma vez que “ se limitam a aplicar os métodos de uma determinada corrente crítica” (ROAS, 29)

Roas acrescenta ainda que para que uma ação seja narrada, o espaço deve ser semelhante e conhecido do leitor, que mexa com a sua estabilidade, por este motivo, que o sobrenatural é pré-requisito para a existência do fantástico. Dessa forma, a narrativa fantástica coloca o leitor diante do sobrenatural, assim, “um recurso básico dessa narrativa é o fantasma-recurso este que, em geral, é aterrorizante e causador de temor para muitos seres vivos. O autor ainda ressalta a importância de se considerar o contexto sociocultural para que a partir dele seja levado em conta o que é sobrenatural ou não, uma vez que a conceituação de real ou não, cabe a valoração desses conceitos para uma dada comunidade, pois o que para povos é uma negação, para outros podem ser posto como verdades absolutas, já que determinados conceitos dependem da subjetividade, e, porque não dizer das crenças pessoais de cada ser.

4 Análise do conto “A noite”, de Guy de Maupassant

O conto é iniciado com uma contextualização sobre o panorama geral do cenário da narrativa e colocando o autor Guy de Maupassant dentro do contexto do gênero fantástico. Logo após essa contextualização, sem que haja uma introdução, inicia-se o conto.

No conto “A Noite” de Guy de Maupassant encontramos um típico conto fantástico com a mistura de características desse gênero, uma vez que temos a combinação perfeita entre o medo, a ilusão e o real. O conto tem como espaço narrativo uma noite em Paris, procurando descrever as sensações vivenciadas pelo personagem ao longo de uma noite fria e escura pelas

ruas parisienses, sem deixar claro que o que se passa é real, é fruto da imaginação ou se trata de um pesadelo.

O conto inicia o personagem que não se apresenta, não sabemos nada dele ou dela, declarando a sua paixão pela noite como podemos ver no fragmento abaixo:

Amo a noite apaixonadamente. Amo-a como quem ama seu país ou sua amante, com um amor instintivo, profundo, invencível. Amo-a com todos os meus sentidos, com meus olhos que a vêem, com meu olfato que a respira, meus ouvidos que escutam seu silêncio, com toda a minha carne que as trevas acariciam.

Após se declarar apaixonado pela noite, o personagem justifica a sua preferência pela noite em detrimento do dia. Segundo ele o dia o entedia “é brutal e barulhento. Levanto-me com dificuldade, e visto-me com lassidão, saio a contragosto, e cada passo, cada movimento, cada gesto, cada palavra, cada pensamento me cansa ...” Em posição a isso “À medida que crescem as sombras, sinto-me outro, mais moço, mais forte, mais alerta, mais feliz.”

Com essa descrição e paralelismo físico e psíquico do personagem diante do dia e da noite, ele constrói o clima da narrativa fantástica, tecendo o misto entre real e imaginário, de modo que o narrador se coloque pleno com a noite e as sombras que ela o proporciona “Então sinto vontade de gritar de prazer como as corujas, de correr pelos telhados como os gatos; e um desejo de amar, impetuoso, invencível, arde em minhas veias.”

A partir da citação acima percebe-se um devaneio que coloca o leitor sem compreender se tudo o que ele coloca é metafórico, faz parte de um pesadelo, ou é um acesso de loucura, uma vez que a biografia do autor diz que logo após desse conto o autor enlouqueceu.

Assim,

Uma série de acontecimentos nos é primeiramente relatada, dos quais nenhum, tomado isoladamente, contradiz as leis da natureza tais como as admitimos; mas seu acúmulo já traz problema. (TODOROV, 2004 p. 149).

Na sequência abaixo podemos perceber como o personagem/autor se mescla e se questiona sobre as situações, as incógnitas que a noite os oferece:

Vou, caminho, ora pelos subúrbios ensombreados, ora pelos bosques vizinhos de Paris, onde ouço rondarem minhas irmãs, as bestas, e meus irmãos, os caçadores clandestinos. O que amamos com violência sempre acaba nos matando. Mas como explicar o que acontece comigo? E, mesmo, como explicar que sou capaz de contá-lo? Não

sei, já não sei, sei apenas que isso existe — pronto. Portanto, ontem — era ontem? —, sim, sem dúvida, a menos que tenha sido antes, um outro dia, um outro mês, um outro ano — não sei. Mas deve ser ontem, já que o dia não mais raiou, já que o sol não reapareceu. Mas desde quando dura a noite? Desde quando?... Quem poderá dizer? Quem algum dia saberá? Assim, ontem saí, como faço todas as noites, depois do jantar. Fazia um tempo muito bonito, muito suave, muito quente. Ao descer para os bulevares, olhei acima de minha cabeça o negro rio cheio de estrelas, recortado no céu pelos telhados das casas, que giravam e faziam esse riacho rolante de astros ondular como um rio de verdade.

Percebemos na citação acima a mescla entre o real e o imaginário, o descontínuo da realidade que nos colocar em questionamento sobre um suposto devaneio. Quando o personagem se questiona “outro dia, um outro mês, um outro ano — não sei. Mas deve ser ontem, já que o dia não mais raiou, já que o sol não reapareceu. Mas desde quando dura a noite? Desde quando?...” Temos na verdade um fluxo de consciência irregular que beira a um devaneio. Já ao final da citação temos formas metafóricas características do texto fantástico olhei acima de minha cabeça o negro rio cheio de estrelas, recortado no céu pelos telhados das casas, que giravam e faziam esse riacho rolante de astros ondular como um rio de verdade.”

Fragmento que introduz o clima de tensão do Fantástico no conto “A noite”:

Estava tomado por um arrepio singular, uma emoção imprevista e poderosa, uma exaltação de meu pensamento que raiava a loucura. Andei muito tempo, muito tempo. Depois voltei. Que horas eram quando tornei a passar sob o Arco do Triunfo? Não sei. A cidade adormecia, e nuvens, grossas nuvens pretas, espalhavam-se lentamente no céu. Pela primeira vez senti que algo estranho, novo, ia acontecer.

No fragmento acima temos a hesitação, característica do Fantástico, a mistura entre o real e o imaginário, o previsto e o imprevisível, o conhecido e o desconhecido, com o medo latente a flor da pele.

Tudo isso, está claro, não sai das leis da natureza que se conhecem. No máximo, pode-se dizer que são acontecimentos estranhos, insólitas coincidências. Mas o passo seguinte é decisivo: produz-se um acontecimento que a razão não pode explicar. (TODOROV, 2004, p.149)

Em Todorov temos a evidência encontramos uma das principais características do gênero fantástico a sensação constante que “o passo seguinte é decisivo...” É exatamente essa a sensação do leitor do conto “A noite”, que a qualquer momento algo aterrorizante vai acontecer, que o sobrenatural irá se personificar e trazer de volta a realidade em meio aos devaneios que giram o medo e o temor no personagem.

Os cocheiros dormiam, invisíveis; os cavalos andavam no mesmo passo, seguindo a carroça da frente, sem barulho, pelo calçamento de madeira. Diante de cada luz da calçada, as cenouras se iluminavam, vermelhas, os nabos se iluminavam, brancos, os repolhos se iluminavam, verdes; e essas carroças passavam uma atrás da outra, vermelhas como o fogo, brancas como a prata, verdes como a esmeralda. Fui atrás delas, depois virei na rua Royale e voltei para os bulevares. **Mais ninguém, mais nenhum café iluminado, apenas alguns retardatários que se apressavam.** Nunca tinha visto Paris tão morta, tão deserta. Puxei meu relógio, eram duas horas. **Uma força me empurrava, uma necessidade de andar.** Portanto, fui até a Bastilha. **Lá percebi que nunca tinha visto uma noite tão escura,** pois nem sequer distinguia a Colonne de Juillet, cujo Gênio dourado **estava perdido no breu impenetrável. Um firmamento de nuvens, cerrado como a imensidão, afogara as estrelas e parecia descer sobre a terra para liquidá-la.** Retornei. Não havia mais ninguém ao meu redor. (*grifos nossos*)

Já no fragmento que iremos analisar agora, procuramos grifar alguns trechos, por ter nos chamado atenção, uma vez que representam as hesitações, contradições do real x irreal, juntamente com a sensação do desfecho traste constante que se aproxima. Na primeira linha da citação “Os cocheiros dormiam, invisíveis” temos uma contradição que pode ser representada pelo medo ou por um devaneio, como é que o cocheiro dorme, e ao mesmo tempo é invisível? Na sequência segue as descrições de uma noite vazia e assustadora, agregada ao aprisionamento do personagem nesta noite incomum, e que ao mesmo tempo o empurra para dentro dela, fazendo com que essa prisão fique cada mais difícil de ser finalizada, mesmo parecendo que “Um firmamento de nuvens, cerrado como a imensidão, afogara as estrelas e parecia descer sobre a terra para liquidá-la. Retornei”

Assim, como afirma Todorov (2004, p.150) “eis a fórmula que melhor resume o espírito do fantástico. A fé absoluta, como a incredulidade total, nos levam para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida. Para Roas (2014, p.31), “A narrativa do fantástico põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão, e sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazer perder a segurança diante do mundo real”. Uma das definições mais claras do gênero do fantástico, condição essa elevada pelo Todorov aos textos fantásticos, é a necessidade constante da dúvida, que faz com que o leitor penetre e sinta a constante hesitação que deve permanecer ao longo de todo o texto. Dessa forma, no fantástico não pode existir a explicação, a lógica, a racionalidade, e nem tampouco a alegoria e a poética.

Portanto, para Todorov “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente natural” (p.149). Da mesma forma, que “o fantástico implica, pois em uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que o leitor tem dos acontecimentos narrados; esse leitor se identifica com a personagem “(p. 151). Como podemos perceber pelo fragmento

abaixo:

Gritei. Ninguém respondeu. Chamei mais alto. Minha voz se foi, sem eco, fraca, abafada, esmagada pela noite, por aquela noite impenetrável. Berrei: "Socorro! Socorro! Socorro!". Meu apelo desesperado ficou sem resposta [...]

E, ainda,

Que mistério! Recomecei a andar como um cego, tateando os muros com minha bengala, e a toda hora levantava os olhos para o céu, esperando que enfim o dia raiasse; mas o espaço estava negro, todo negro, mais profundamente negro que a cidade. Que horas podiam ser? Parecia que eu caminhava havia um tempo infinito, pois minhas pernas amoleciam debaixo de mim, meu peito arfava, e eu sofria terrivelmente de fome. Resolvi bater no primeiro portão. Puxei o botão de cobre e a campainha retiniu sonora na casa; retiniu estranhamente, como se esse ruído vibrante estivesse sozinho naquela casa. Esperei, não responderam, não abriram a porta. Toquei de novo; esperei mais — nada. Tive medo! Corri para a residência seguinte, e vinte vezes em seguida fiz a campainha ressoar no corredor escuro onde devia dormir o zelador. Mas ele não acordou — e fui mais longe,

Nos trechos acima a personagem deixa claro o seu medo, o seu clamor por socorro, sem que haja resposta alguma, já delineando, assim o cenário que o leitor deve imergir. Para Todorov para ser fantástico é necessário, sobretudo, há existência de um acontecimento estranho, “que provoque a hesitação do leitor”, além disso a forma dada a leitura do texto é de suma importância, uma vez que este texto não poderá ser nem poético, e nem alegórico, afirmações essas já expostas, por nós nesse artigo.

Assim, “quando o leitor sai do mundo das personagens e volta ao seu lugar natural (o de leitor), um novo perigo ameaça o fantástico. Ele se situa ao nível de interpretação do texto”. Todorov esclarece que há textos que possuem o sobrenatural, mas que o autor não se questiona sobre a veracidade ou não da “sua natureza”. Este é um dos pontos encontrados do Conto “A noite”, o leitor se questiona o tempo todo se o que acontece é real ou não, se há algo de sobrenatural ou não, diferente, por exemplo, das fábulas infantis que os bichos falam, pois sabemos que isto é ficção, os bichos não falam, portanto, tal feito só é possível no mundo das artes e das fábulas infantis.

Característica comum das narrativas fantásticas, o desfecho do conto “A noite” se dá na forma clássica do gênero fantástico, sem que haja um “desfecho”, mantendo a hesitação e a dúvida presente entre o texto e o leitor. Como podemos ver na citação abaixo:

[...] O que estava acontecendo? Ah, meu Deus! O que estava acontecendo? Fui embora. Mas a hora? A hora? Quem me diria a hora? nenhum clarão, nenhum vestígio de som no ar. Nada! Mais nada! Nem mesmo o ruído longínquo do fiacre andando — mais nada!

Eu estava nos quais, e subia do rio uma brisa glacial. O Sena ainda corria? Quis saber, encontrei a escada, desci... Eu não ouvia a torrente encapelando sob os arcos da ponte... Mais degraus... depois, areia... lama... depois a água... molhei meu braço... ele corria... frio... frio... frio... quase gelado... quase seco... quase morto. E senti perfeitamente bem que nunca mais teria força para subir de novo... e que ia morrer ali... eu também, de fome, de cansaço, e de frio.

Ao finalizar o conto o autor acentua a sensação constante do medo do personagem, além de mantê-lo preso na narrativa sem que haja um desfecho, não se sabe, se afinal era sonho, pesadelo, devaneio ou apenas a descrição real de uma noite aterrorizante. Dessa forma, o gênero fantástico se constrói com a tensão entre o real e o irreal, a hesitação e a dúvida, assim, como afirma Roas (2014, p. 31) o fantástico “nos revela a falta de validade absoluta do racional e a possibilidade da existência, debaixo dessa realidade estável e delimitada pela razão, na qual vivemos... (p. 31)”.

5 Considerações Finais

Neste artigo, buscamos, brevemente, elencar algumas das principais características da narrativa fantástica, dentre as quais se destacam: a hesitação, a dúvida, a ambiguidade, a tensão, o inquietante etc.

Observamos ao longo do itinerário teórico escolhido para este trabalho que, contribuições como as de Todorov para o estudo do gênero fantástico vêm sendo contestadas por outros teóricos da área, a exemplo de Bessièrre e Roas, os quais preferem tratar o fantástico como um modo de narrar, ampliando, com isso, o universo de textos que, através da linguagem, buscam confundir o leitor em relação ao que pode ser real ou sobrenatural narrado em cada texto literário dessa natureza.

Nesse sentido, ampliar o conceito do que vem a ser fantástico, passando de gênero literário a modo discursivo, nos permite identificar e relacionar muitas das características que compõem, originalmente, as narrativas fantásticas do século XIX em outros textos que, por estarem ancorados em outra época, como bem destaca Bessièrre, assumem novos contornos evocando da literatura fantástica a capacidade de se metamorfosear.

REFERÊNCIAS

CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A literatura fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

BELLEMIN-NOEL, Jean. **Psicanálise e Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1978. BLOS, Peter. O ego na adolescência. In: *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*/Peter Blos; tradução de Waltensir Dutra; Revisão Monica Stahel.- 2ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998

BESSIÈRE, Irène. **O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha**. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 9, dezembro de 2012.

MAUPASSANT, Guy de. A noite. In: CALVINO, Ítalo. **Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. Tradução de Julián Fuks. São Paulo: Unesp, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Introdução à Literatura Fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SHREK: MAGIA, UTOPIA E CULTURA DE MASSA

Ícaro Yure Freire de Andrade (PPGS/UFPB)
icaroyuesocio@gmail.com

RESUMO

O presente artigo busca analisar a relação entre experiência social e produção cultural a partir de uma análise comparada entre os contos de fadas na literatura e nas atuais adaptações produzidas para o cinema, mais especificamente a animação “*Shrek*” (2001). Busca-se também entender o papel exercido pela Indústria Cultural no que tange a produção e reprodução de valores sociais, assim como apontar a importância da cultura de massa para a compreensão dos dilemas e processos que emergem nas sociedades modernas.

Palavras-Chave: Cultura de Massa; Utopia; Teoria Social

INTRODUÇÃO

A animação “*Shrek*” (2001) é uma das principais representantes da ficção e fantasia da contemporaneidade no cinema, seja pelo seu sucesso de bilheteria, seja pelo lugar que ocupa como obra canônica na “cultura pop”. O filme ganhou algumas continuações e especiais como também uma adaptação para musical da Broadway e posteriormente uma adaptação deste feita por um grupo brasileiro²⁷. Uma vez que o enredo da animação traz como referência o universo fantástico do mundo mágico das fábulas e dos contos de fadas a seguinte questão é levantada: O mundo moderno é caracterizado pelo desenvolvimento de um *ethos* racional (WEBER, 2007) que toma o cálculo como princípio norteador da relação dos homens com o mundo social e conseqüentemente este mundo racionalizado torna-se desencantado da magia que o permeia. Nesse contexto por que ainda produzimos obras que tem como tema a fantasia?

O presente artigo parte deste questionamento acerca da relação entre fantasia e mundo desencantado, buscando assim compreender a relação entre a recorrência de temas maravilhosos e fantásticos e a experiência social contemporânea. A animação em questão foi escolhida como objeto de análise por trazer todos esses elementos apresentados em sua trama. Um universo regido pela magia, mas repleto de verossimilhanças com o mundo social objetivo., isto é, um espaço regido pelos valores sociais do mundo real, mas envolto pela

²⁷ Sobre o fato: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2014/12/musical-leva-historia-de-shrek-para-vitoria-es.html>

irracionalidade do mundo maravilhoso de monstros e animais falantes.

Metodologicamente utilizaremos como aporte conceitual as contribuições da crítica cultural – mais precisamente a Teoria Crítica – aliado a perspectiva da experiência social como categoria de ampla relevância para se compreender a relação entre obra e mundo social. O intuito é que possamos assim estabelecer a relação entre alguns personagens e elementos apresentados no filme e a realidade social, tendo sempre em vista que não só a recorrência dos temas pictóricos (KRACAUER, 1988) – que no presente estudo se referem aos elementos fantásticos – mas as formas que eles se apresentam nessas obras estão ligados a perspectiva da experiência contemporânea. Os valores sociais presentes nos artefatos culturais são os principais elementos de análise cultural proposta por estes autores e nos ajudarão a entender o problema por nós sugerido.

O conceito de Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 2006) também será utilizado como categoria de análise da relação entre produção cultural e produção de desejos e imaginário humanos (LOWY; SAYRE, 2015), tomando por base a economia de certos valores dominantes das relações sociais estabelecidas no capitalismo tardio e refletidos nesses artefatos culturais de diversas maneiras. É interessante que enfatizemos neste momento que o interesse na utilização da Indústria Cultural não se restringe como pensam alguns ao processo consciente de manipulação social, mas com o objetivo de recortar os elementos que serão utilizados na análise e mais uma vez estabelecer a relação entre ordem social imaginária e realidade social.

Também tentaremos localizar o lugar que os ideias românticos ocupam nestas determinadas obras e na própria Indústria Cultural. O romantismo surgiu como crítica moderna ao mundo burguês, mas alguns de seus ideais e aspirações aparecem nessas produções culturais refuncionalizados e em consonância com o modelo de sociedade mercantil ao qual vivemos (LOWY; SAYRE, 2015). E como em “*Shrek*” (2001) eles estão muito bem apresentados dando ainda mais vazão a dimensão “utópica” – mesmo que bastante limitada - presente nestes tipos de narrativas.

Para isso iniciaremos localizando os elementos contemporâneos presentes na obra com o objetivo de facilitar ainda mais as discussões propostas por nós acerca da animação.

1. SHREK: ROMANTISMO E MAGIA

Shrek é o personagem principal da obra: um ogro (literalmente) que vive isolado, em um bosque com ares de pântano, do convívio social e se vê feliz com isso. A ordem presente

em sua vida simples, mas envolta em felicidade é quebrada quando sua “propriedade” passa a ser invadida pelos seres mágicos que são expulsos da cidade. Em “Shrek” (2001) seres mágicos são considerados párias e exilados do convívio social.

A motivação para o início da trama não tem nada de nobre: Shrek quer que os seres mágicos vão embora de sua propriedade e façam a ordem ser restabelecida. Logo Shrek descobre o responsável por trazer caos ao seu mundo ordenado, o pequeno e “maligno” Lorde Farquaad.

O nobre Farquaad persegue seres dos contos de fadas e os expulsa de seu reino, no qual se autoproclama rei. Até que um dia através de uma pergunta feita a um artefato mágico – o espelho mágico – sobre se seu rei seria o mais justo dos reinos a resposta dada pelo espelho foi que Farquaad nem rei era para perguntar sobre a justiça de seu reino e que para se tornar rei precisaria se casar com uma princesa. Entre as opções dadas a Farquaad de princesas a serem desposadas, Fiona é a escolhida. Só que a princesa está sendo protegida em uma torre alta por um dragão. Logo o ogro em acordo com o Lorde assume a responsabilidade de salvar a princesa amaldiçoada para que o nobre se torne rei. É a partir desse “plot” inicial que a trama começa a ser desenvolvida e as aventuras a serem vividas pelo protagonista e até então anti-herói, o ogro Shrek. Entre encontros e desencontros, aventuras e desventuras o ogro que é o “herói” do enredo sai em busca da missão que lhe é imposta como garantia de restituição da ordem em seu pântano e lar.

Outros personagens mágicos são inseridos na trama com o desenrolar da narrativa. Seres fantásticos e familiares tais como os três porquinhos, Pinóquio, o lobo mau, o burro falante, o dragão, são apresentados dentro de roupagens mais contemporâneas tendo traços personalísticos bem delineados. O desenvolvimento da trama e dos personagens principais nos trazem muito mais indícios sobre a nossa experiência contemporânea do que sobre o universo nostálgico onde esses contos de fadas a priori foram idealizados. “Shrek” (2001) nos traz elementos que podem nos ajudar a tentar entender o espaço que a fantasia ocupa em um mundo desencantado e reificado, uma vez que os valores presentes na obra são bastante familiares. Apesar da aceitação do mundo mágico como elemento inquestionável para que a trama se desenvolva e as expectativas sejam supridas, é um universo mágico regido pelas demandas psicológicas e sociais da contemporaneidade.

2. O QUE SHREK NOS DIZ SOBRE HOJE

Neste momento recortaremos elementos presentes na animação que de forma explícita nos fazem relacionar a obra com o mundo ao qual estamos inseridos. Seguindo esta sistemática localizaremos dois momentos distintos em que um problema de ordem macro será apresentado para que possamos apresentar recortes mais micros facilitando assim o entendimento do objetivo ao qual esta análise se pretende.

O problema mais macro relaciona-se a questão da relação do indivíduo moderno e os desdobramentos do universo fantástico em um mundo desencantado. Max Weber em sua obra mais famosa “*A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*” (2007) localiza em suas análises sobre a cultura moderna o desenvolvimento de uma ética que tem como premissa a racionalidade e a previsibilidade do cálculo. O processo de desencantamento do mundo ou a libertação das amarras da magia seria uma consequência deste *ethos* moderno que invade as várias dimensões culturais e torna-se a ética que rege as relações sociais da modernidade ocidental.

A relação entre razão instrumental e os processos de desmitologização do mundo e sua relação direta com a produção cultural são muito bem apresentados por Adorno e Horkheimer em sua obra intitulada “*Dialética do Esclarecimento*” (2006). Uma vez que o saber objetivo se torna não apenas a maneira como o indivíduo moderno se relaciona com a natureza e sim a maneira como o mesmo passa a se relacionar com o mundo social também, qualquer relação estabelecida entre mundo da vida e crença é substituída por uma perspectiva racional que age por premissas utilitaristas.

Uma vez que o Lorde Farquaad expulsa ou vende os seres mágicos, o que podemos perceber aí é um indicio que aponta uma certa resistência a essa perspectiva de um mundo desencantado. Se o vilão é o sujeito esclarecido que busca de alguma forma a ascensão social – pelo casamento com uma princesa – o filme está nos falando sobre uma certa tensão que existe sobre a relação entre fantasia e o mundo instrumental. Haveria espaço ainda para se pensar o universo mágico em um mundo mecanizado e automatizado? Sabendo que o mundo mágico é um universo onde não se há provas concretas de sua existência e nem pode ser explicado por qualquer sistema de saber, este apenas passa a existir quando o leitor e telespectador aceita as logicas como são apresentadas sem questioná-las.

A segunda parte dos problemas restringem-se a questões de ordem mais micros que podem ser recortadas e apresentadas sobre várias perspectivas. Mas por uma questão

metodológica nos centraremos na proposta de discussão da alteridade. Os “bons garotos” da trama são seres que fogem aos padrões estéticos e normativos da sociedade em que a narrativa se passa. O “príncipe” encantado deixa isso ainda mais em voga por ser um ogro. Se é pego o problema da diferença na narrativa onde o principal foco seria discutir questões referentes a tolerância e respeito a diferença.

Estes problemas dos limites do desencantamento para o processo de produção subjetiva moderna, assim como as discussões sobre alteridade e as próprias mudanças operadas no conceito de amor estão muito bem apresentadas nesta obra, onde podemos afirmar que são os problemas que se colocam de forma mais visível e observável pelos telespectadores.

O que nos interessa neste momento da análise é apontar os elementos que não são muito evidenciados, mas que estão presentes de forma quase que constante em toda a trama da animação. A ênfase dada na personalidade, nos problemas da autorrealização e como essas demandas se apresentam como mediadoras da experiência social contemporânea.

3. EXPERIÊNCIA SOCIAL E INDIVIDUALISMO

Theodor Adorno em ensaio intitulado “*Huxley e a utopia*” (1998) discute a relação entre a centralidade da experiência social e a construção do universo imaginado por Huxley em “*Admirável mundo novo*”. Para Adorno muito mais do que uma crítica do intelectual ao lugar onde a cultura contemporânea se encontrava o que se pode ver exposto no romance escrito por Huxley estava relacionado ao lugar social que o autor ocupava, o que ficara ainda mais explícito quando o mesmo externava o medo burguês da submissão do indivíduo as massas.

Não que esse seja o objetivo dos autores responsáveis pela estória apresentada em “*Shrek*” (2001) construir uma visão sobre a decadência da cultura ocidental e o emergir de uma cultura de massas, mas a partir desses apontamentos feitos por Adorno acerca da importância de se entender a relação entre experiência social e a obra, podemos localizar o diálogo que foi estabelecido entre o mundo do “faz de conta” apresentado na animação analisada e a realidade objetiva.

Para que nossos apontamentos possam se apresentar de forma mais clara tomemos como ponto de partida as personagens principais da trama: Shrek, o burro e a Princesa Fiona. Antes que a jornada principal proposta pelo filme seja alcançada é necessário que estas personagens estabeleçam jornadas individuais e de grande importância para o

desenvolvimento da trama. A vida interior dos personagens passa a ser um elemento importante para o desenvolvimento da trama aconteça. Seus desejos, medos, traumas, toda essa economia psíquica passa a ser importante para o desenvolvimento da trama. A personalidade que é a base do indivíduo que emerge com o desenvolvimento do mundo burguês é apresentada como peça chave do mundo mágico de “Shrek” (2001).

O personagem principal é levado a questionar-se sobre os valores referentes a sua realização enquanto sujeito feliz. Até anteriormente a invasão dos seres encantados aos seus “domínios” Shrek sentia-se realizado com sua existência. A partir do momento em que o ogro entra em contato com o mundo mesmo que seja em busca da realização prática do problema que lhe aflige – a volta da paz ao seu pântano -, o “herói” vê-se impelido pela problemática do amor e da autoaceitação. É possível que se perceba no decorrer da trama a construção de uma nova sensibilidade que passa a nortear os valores e ações de sua trajetória. As escolhas que são postas na mesa agora, são demandas interiores que conseqüentemente o fazem questionar sobre seu lugar como indivíduo social.

Já a princesa Fiona é levada para além do questionamento sobre a natureza do amor, a pensar nas questões que envolvem a sua maldição. Ela preferiria escolher entre o “felizes para sempre” ou as demandas estéticas mais gerais, enquadrando-se assim ao mundo do normal. Como podemos perceber a ideia da aceitação, do amor romântico e as aspirações aos ditames do autorealização também estão presentes na sua trajetória individual assim como na de seu até então candidato a eterno amor. Mais uma vez a personalidade e as demandas internas do sujeito aparecem como elementos principais do desenvolvimento das subtramas de “*Shrek*” (2001).

A personalidade enquanto categoria social só aparece de forma efetiva na sociedade pós primeiro desenvolvimento industrial e econômico, sendo mais preciso só passa a ser uma necessidade para o indivíduo burguês após o desenvolvimento cada vez maior do setor industrial e mercantil e conseqüentemente do fetichismo presente nos processos de produção de mercadorias. É em Balzac (Sec. XIX) que os traços personalísticos dão seus primeiros passos na literatura (SENNETT, 2016).

Charles Taylor ao discutir sobre a construção da sensibilidade contemporânea e o direcionamento da experiência social cada vez mais para a dimensão do indivíduo identifica essa perspectiva presente nos três personagens analisados como um ideal moral próprio da contemporaneidade. O individualismo da autorealização que tem como premissa ser fiel a si mesmo. Para o autor o ideal moral é “(...) um quadro de como seria um modo de vida melhor ou mais elevado, onde “melhor” e “mais elevado” são definidos não em relação ao que

possamos desejar ou precisar, mas sim oferecer um padrão do que devemos desejar. ” (TAYLOR, 2011, p. 25).

A animação exaustivamente centra-se nas problemáticas referentes a autorealização enfatizando ainda mais como essa demanda social é importante para que possamos entender os problemas de ordem objetiva assim como de entender como essas obras como “Shrek” (2001) que tomam como referência formal ordens simbólicas passadas ainda conseguem manter uma unidade de sentido e importância para a contemporaneidade. O universo da “terra do nunca” ou o espaço de utopia nos é mais comum do que imaginamos, o que faz com que estabeleçamos uma relação de segurança com o conteúdo que nos é apresentado. Ele mantém a dimensão dos desejos e aspirações aceras, mas sem fugir demais as demandas do mundo social objetivo. Este será um ponto que discutiremos um pouco mais a seguir.

Neste momento é de grande importância que discutamos, mesmo que brevemente, algumas diferenças de ordem formal dos contos de fadas tradicionais e da forma que eles são apresentados em “Shrek” (2001) com o intuito de que os elementos por nós enfatizados se tornem ainda mais claros.

4. CONTOS DE FADAS E CINEMA FANTÁSTICO

A estrutura da obra se afasta dos contos de fadas clássicos por dois motivos principais: a complexidade psicológica das personagens e a valorização subjetiva dessas personagens (CORSO,D.; CORSO, M., 2011). Pois nas narrativas clássicas,

As personagens são planas e unidimensionais, o bom é bom, o mau é mau. Figuras ambíguas e sutilezas não são bem-vindas nesse reino. Se uma personagem começa fazendo maldades, dela não se pode esperar outra coisa, já quem é bom, ficará assim até o final do conto. Praticamente ninguém possui nome próprio, quanto muito um apelido. São figuras genéricas, como rei, rainha, princesa, madrasta, caçador, fada, bruxa, ogro, etc... Elas praticamente não têm vida interior, os conflitos são introduzidos pelo mundo externo, são reviravoltas na trama que alteram o destino das personagens centrais e costumam ser resolvidos na prática, com ações heroicas ou altruístas. (CORSO,D.; CORSO, M., 2011, p. 178).

Walter Benjamin em seu ensaio “*O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*” ao discutir a fragmentação da experiência ocorrida com o surgimento do romance moderno discute essa relação “arquetípica” entre as personagens apresentadas nos contos de fadas:

O personagem do “tolo” nos mostra como a humanidade se fez de “tola” para proteger-se do mito; o personagem do irmão caçula mostra-nos como aumentam as possibilidades do homem quando ele se afasta da pré-história mítica. O personagem do rapaz que saiu de casa para aprender a ter medo mostra que as coisas que

tememos podem ser “devassadas”; o personagem “inteligente” mostra que as perguntas feitas pelo mito são tão simples quanto as feitas pela esfinge; o personagem do animal que socorre uma criança mostra que a natureza prefere associar-se ao homem que ao mito. (BENJAMIN, 1996, p. 215).

O que Benjamin nos apresenta neste parágrafo refere-se a este caráter universal que estes tipos de narrativas assumiam na formação e na experiência social de anteriormente. O autor demonstra que apesar do sentido moral presente nestes contos, eles ainda não se direcionavam unicamente as crianças, mas a toda comunidade visto que as narrações destas tramas eram consideradas eventos coletivos. Por isto mesmo havia uma preocupação com que as personagens principais apresentassem características “genéricas” fazendo com que os transcorridos naquelas histórias tivessem um efeito catártico amplificado. A ideia de um indivíduo angustiado, com necessidades particulares ainda não era uma demanda social do período em que essas narrativas foram produzidas.

Essas mudanças que se operam na maneira como conteúdo e forma da fantasia se articulam em “Shrek” (2001) correspondem a uma transformações histórica e de valores que estão diretamente ligadas aos desdobramentos do processo de modernidade das sociedades contemporâneas. “A guinada do herói clássico (o príncipe encantado) para o herói moderno (o ogro), nos contos de fadas, é uma resposta à saturação daquele que não atende mais a um contexto moderno (pós-industrial). ” (SILVA, 2012, P. 27). A mudança do herói clássico voltado a elementos mais gerais é substituído pelo herói que tem uma personalidade bem delineada, isto é, os contornos de indivíduo que nos são reconhecidos estão apresentados na animação e respondem

(...)à saturação das composições clássicas presas a um referencial de unidade e exemplaridade - ou seja, o príncipe encantado – e apresenta-nos como “herói” moderno, fragmentado, desencantado, anômalo: um ogro. Shrek, embora filho dessa modernidade, não consegue integrar-se à sociedade moderna e excludente a qual parodia. (SILVA, 2012, p. 41)

A não integração do indivíduo a sociedade que é um tema recorrente na animação nos traz à luz mais problemas que concernem a experiência contemporânea afastando ainda mais a obra de qualquer referencial de sentido tradicional. Essas discussões acerca das relações estabelecidas ente indivíduo e sociedade fizeram parte da primeira geração das discussões da Sociologia²⁸ e ainda o fazem. Lembrando que a Sociologia é um fruto direto dos valores

²⁸Para uma melhor compreensão do que foi proposto indicamos a leitura dos clássicos “As regras do método sociológico” de E. Durkheim e “Questões Fundamentais da Sociologia” de G. Simmel. Dos debates mais contemporâneos indicamos “Luta por reconhecimento: a gramática moral” de Axel Honneth e “Sociedade dos indivíduos” de N. Elias.

modernos e tem como objetivo a compreensão dos processos que advêm com esses valores e seus desdobramentos. Mais uma vez o que se é percebido nessa atestação é a mudança nos sentidos dados ao universo fantástico – no caso analisado os contos de fadas – e sua relação com a realidade concreta.

As estruturas narrativas dos contos de fadas discutidos até então não tem como objetivo definir o que seria um conto de fadas autêntico e uma adaptação, o que é pretendido por nós ao trazer esses elementos tradicionais da narrativa é que percebamos de forma mais explícita as mudanças operadas nas narrativas fantásticas – mais precisamente em “Shrek” (2001) – rompendo a visão que muitas vezes é ideológica de que essas formas narrativas são buscadas em um universo nostálgico passado. Para nós a tradição assim como a história ocupam um lugar de suma importância para que possamos entender as mudanças que se operaram e se operam na sociedade contemporânea.

O que traz à tona uma outra questão: a centralidade que as demandas individuais assumem na trama aliadas as aspirações e ideais românticas que se caracterizam como fortes elementos da subjetividade moderna.

5. INDÚSTRIA CULTURAL: DESEJOS E UTOPIA

Após o final da segunda guerra mundial foi-se possível observar o desenvolvimento de um setor do mercado responsável pela produção e distribuição cultural. Adorno e Horkheimer (2006) em 1947 escrevem um ensaio que discute o desenvolvimento da Indústria Cultural que se apresenta como uma tendência das sociedades pós-guerra. Hoje é quase inquestionável a percepção desse setor do mercado uma vez que pensar uma vida sem cinema, quadrinhos e literatura soa até absurdo. A Indústria Cultural seria responsável pela ampliação dos processos concernentes a reificação da vida social onde as

(...)formas do capital se transformam necessariamente nos verdadeiros representantes de sua vida social, justamente porque nelas se esfumam, a ponto de tornarem completamente imperceptíveis e irreconhecíveis, as relações dos homens entre si e com os objetos reais, destinados às satisfações reais de suas necessidades. (LUKACS, p. 211, 2003)

Fredric Jameson em um ensaio intitulado “ Reificação e utopia na cultura de Massa” discute sobre como a produção cultural que é apresentada pela Indústria Cultural apresenta essas duas dimensões ambíguas - reificação e utopia - enfatizando assim o caráter dialético da cultura contemporânea. A produção cultural se apresenta, nessa perspectiva, como espaço em

que se produz alienação, mas que também nos apresentam os desejos e angústias do mundo social. Para o autor

(...) toda obra de arte contemporânea – seja da alta cultura e do modernismo, ou da cultura de massa ou comercial – contém como impulso subjacente, embora na forma inconsciente amiúde distorcida e recalçada, nosso imaginário mais profundo sobre a natureza da vida social, tanto no modo como vivemos agora naquele que – sentimos no nosso íntimo – deveria ser. (JAMESON, 1995, p.35)

É nesse contexto de produção de esperança e alienação que podemos observar a forma fantástica ganhando forças nas produções contemporâneas. Pois, “(...), os produtos da indústria cultural derivam seu poder de atração do que extraem do sonho, da fantasia, dos fantasmas para criar uma carga emotiva. Nessa medida, devem basear-se no desejo e no imaginário humanos, tais como existem em um dado momento.” (LOWY; SAYRE, 2015, p.211).

A experiência contemporânea do sujeito fragmentado apresenta-se sempre como uma sensação de mal-estar. Os mundos nostálgicos em que esses mundos fantásticos são construídos parecem conter a sensação de possuírem um sentido que foi perdido nos desenrolares dos processos concernentes a modernidade. As formas fantásticas tais como são apresentadas em “Shrek” (2001) trazem consigo esse sentido restitutivo e de unicidade.

O que pode trazer uma série de problemas referentes ao entendimento e construção do imaginário social contemporâneo. Como foi apresentado no decorrer do artigo, tentamos sempre discutir os elementos tradicionais próprios a essas formas narrativas e a reorganização da forma e conteúdo dos mesmos. Uma vez que as questões do indivíduo moderno e os seus contornos de personalidade e de desejos se mostram recorrentes na trama, o “Shrek” (2001) tem mais a nos dizer sobre a nossa experiência contemporânea do que de um passado tradicional. Os valores que regem a trama são todos pertencentes ao mundo social, o que nos coloca algumas questões.

A primeira refere-se a apropriação dos impulsos românticos (LOWY; SAYRE, 2015) que fazem parte da subjetividade moderna. Em “Shrek” (2001) é possível que localizemos alguns desses valores. Da mesma forma que eles são redirecionados e refuncionalizados para agirem dentro do mundo da divisão social do trabalho e das relações de produção. Pois,

(...) a indústria cultural apropria-se com frequência de certos clichês românticos – a vida idílica, o amor que se revela mais forte do que as barreiras de dinheiro ou classe, o indivíduo incorruptível que não se deixa comprar – para integrá-los de maneira superficial em um conjunto fundamentalmente apologético e submetido aos valores dominantes. Os elementos românticos são neutralizados ou desfigurados

pela eliminação de seu vértice crítico, desviados em benefício de uma cultura essencialmente mercantil. (LOWY; SAYRE, 2015, p. 211)

Esses impulsos apresentados na trama estão estreitamente ligados ao individualismo da autorealização e as demandas particulares do próprio indivíduo. E de certa forma por se apresentar como um elemento contingencial na narrativa fantástica, já que a mesma toma – em tese – por referência universos sociais tradicionais. Por exemplo, ao discutir a reutilização dos ideais românticos para contemporaneidade Michael Lowy (2015) denuncia a eliminação da principal característica que definiria o romantismo como visão de mundo: a total rejeição ao mundo burguês.

Anteriormente foi apresentada como essa forma fantástica apresentada em “*Shrek*” (2001) traz uma discussão sobre os limites do mundo administrado, isto é, o mundo racional instrumental. A questão que envolve a discussão sobre o espaço da fantasia nos faz pensar no quanto problemática nos é apresentada a experiência social contemporânea, assim como também nos faz questionar como esse subterfúgio mágico só consegue espaço enquanto elemento crítico ou de resistência ao mundo automatizado, quando é apresentado e regido pelos mesmos valores do mundo administrado que pretendia rejeitar. Isso levanta uma questão maior sobre o atual estágio de produção cultural e sua relação com a produção do sempre idêntico (ADORNO e HORKHEIMER, 2006).

CONCLUSÃO

Para além de uma perspectiva acusatória e de desvelamento de uma perspectiva unicamente manipulatória, o que se pretendeu no presente trabalho foi apontar a relação entre obra e experiência social, enfatizando os limites e suas contradições objetivando assim tentar entender quais são os elementos presentes em “*Shrek*” (2001) que fazem com que a obra, mesmo que tomando uma linguagem estética tradicional dos contos de fadas, soe como um clássico contemporâneo de obras de cunho fantástico.

No decorrer de nossa análise vimos como necessário apresentarmos as estruturas narrativas dos contos tradicionais e como o mesmo se apresenta enquanto uma obra contemporânea. Sempre se tomando cuidado com o apontamento de que o que nos importa como ponto de partida da análise em questão não elege o que seria um conto de fadas e um não conto de fadas, fugindo da ideia formalista e funcional tradicional das análises culturais.

As diferenças em como as personagens se apresentavam no conto clássico e como elas se apresentam na animação tiveram como objetivo mostrar as mudanças narrativas que

aconteceram estiveram ligadas com os desdobramentos do processo histórico fazendo com que a obra não se restringisse para a continuidade de seu sentido única e exclusivamente elementos de valor universal e sim obedecendo a necessidades produzidas no meio ao qual estavam sendo produzidas e reproduzidas.

Tomando por base a perspectiva de experiência social de Adorno (1998) o que é percebido em “Shrek” é que a obra nos fala muito mais sobre o presente do que sobre um passado nostálgico. O que podemos perceber é que se o mundo mágico ainda faz algum sentido para os dias de hoje é porque o mesmo nos mostra um universo mágico mediado pelos valores sociais que nos são muito familiares.

Se existe os impulsos românticos presentes (LOWY; SAYRE, 2015) na obra em questão que funcionam muito bem como espaços acalentadores da experiência no mundo mercantil, também existem elementos que mostram um certo desconforto com a ideia de mundo administrado e essa magia acaba se apresentando também como uma denúncia (JAMESON, 1995) – consciente ou inconsciente – dos processos de racionalização da vida, fazendo assim com que a obra ganhe ainda mais sentido para aqueles que a experienciam.

Como também é perceptível todo os desdobramentos do processo de reificação e sua íntima relação com a produção cultural. Se a magia mesmo enquanto forma de denúncia ou resistência ao mundo administrado (ADORNO, 2006) só é aceita conquanto a mesma seja mediada pelos valores sociais do mundo concreto, que nascem da experiência dos indivíduos com as instituições sociais no capitalismo tardio.

“*Shrek*” (2001) é uma obra que representa de forma muito clara o atual status da produção cultural contemporânea. Ao mesmo tempo que traz consigo toda uma dimensão de reificação traz consigo também uma dimensão de esperança e de impulsos utópicos (JAMESON, 1995), enfatizando a dimensão dialética da produção cultural contemporânea. Se nós vemos na animação a presença do mundo mágico como uma necessidade também percebemos a presença de perspectivas como a necessidade da autorealização que está intimamente ligada a ideia de sociedade do trabalho e individualismo.

O presente artigo tem como objetivo contribuir para a construção de uma visão mais crítica dos artefatos culturais que são produzidos e veiculados, assim como o que esses mesmos produtos trazem em seu interior. O papel da sociologia da cultura, como explicitado por Michael Lowy e Robert Sayre (2015), não é o de “purificar” a linguagem, mas sim o de tentar compreendê-la e explicá-la e este é o principal intuito do trabalho aqui apresentado. Muito mais que uma atestação da relação entre obra e realidade social, procuramos entender como e o porquê destas formas literárias e cinematográficas que se contrapõem ao próprio

ethos moderno da racionalidade instrumental e mundo desencantado, mais precisamente a ideia de mundo administrado (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), persistem e ganham cada vez mais espaço nas produções contemporâneas.

Reconhecemos que os apontamentos feitos por nós no decorrer do artigo merecem uma discussão mais acurada visto que são muitos os limites impostos por se tratar de um artigo, mas estes pontos levantados – inicialmente - nos servem como base para tentarmos entender a relação entre o espaço social contemporâneo e artefatos culturais que tomam a fantasia e a magia como elementos que compõem a narrativa de suas tramas e sua incidência cada vez maior na cultura de massa. Assim como por se tratarem de obras que tomam um certo caráter pedagógico pelo seu direcionamento quase que exclusivo ao público infantil acabarem sendo excluídos de análises que tenham um teor mais crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.

_____.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRITTO, Simone. Vida Falsa: Adorno e a experiência moderna sob o ponto de vista da moral. Política e Trabalho - **Revista de Ciências Sociais** n. 26 de abril de 2007 - p. 57-83.

CORSO, D.; CORSO, M. **A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

JAMESON, F. **Marcas do visível**. São Paulo: Editora Graal, 1995.

KRACAUER, Siegfried. **De Caligari à Hitler: Uma história Psicológica do Cinema Alemão**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

LOWY, M; SAYRE, R. **Revolta e Melancolia**. São Paulo: Boitempo, 2015.

SENNETT, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Record, 2016.

SILVA, E. M. **SHREK, do conto ao filme: um “reino” não tão distante**. Dissertação (Mestrado em Letras). Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2007.

TAYLOR, C. **A Ética da Autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.

WEBER, M. **Ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

LITERATURA E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A LITERATURA E OUTROS SABERES, NO ENSINO MÉDIO, DE ESCOLAS PÚBLICAS DE GUARABIRA/PB

Juarez Nogueira Lins²⁹
Universidade Estadual da Paraíba
junolins@yahoo.com.br

RESUMO

A complexidade do mundo exige das instituições de ensino novas perspectivas de construção do conhecimento, além do clássico paradigma disciplinar. Nesse cenário, diminui o espaço para o ensino fragmentado, dividido entre disciplinas estanques que impedem o (a) aluno (a) de ter uma ideia da totalidade dos conhecimentos e realizar conexões para isto (FAZENDA, 2013). No entanto, a maioria das instituições de ensino (dentre elas, a escola pública) resiste, minimiza a importância de propostas de ensino-aprendizagem centradas na interconexão entre os saberes escolares: Língua Portuguesa (LP), Geografia, História, Matemática, Biologia, Sociologia, Física e outras. Dentre estes saberes, tomou-se como objeto de estudo, a Literatura, disciplina de viés interdisciplinar, para realizar práticas interdisciplinares. Diante dessa perspectiva objetivou-se analisar a realidade das práticas interdisciplinares (Literatura e Geografia, Literatura e História) no Ensino Médio, em escolas públicas de Guarabira. E, a partir desta análise, contribuir para a efetivação de um ensino partilhado por várias disciplinas – mais estruturado, ampliado e produtivo. A discussão teórica ancorou-se nos estudos de Fazenda (2013), Bakhtin (2003/2006), Santos (2007), Morin (2003), Santomé (1998), PCN (1998), PCNEM (2000), Tuan, (1983), Japiassu, (1992), Foucault (2007), Coimbra (1970) e outros. Quanto à metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e interpretativista, apoiada por um levantamento de dados – amostra 04 professores (as) e 02 escolas, os instrumentos da pesquisa 01 questionário e anotações da observação de aulas 04 horas/aula de cada professor (a). Os resultados enfatizaram a presença de poucas práticas interdisciplinares, a consciência de que elas são necessárias para cada uma das disciplinas, a presença da multidisciplinaridade no lugar da interdisciplinaridade e, ainda, um ambiente pouco favorável às articulações.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Literatura. Geografia. História. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O ensino disciplinar encontra-se em crise. As mudanças ocorridas no mundo, em todas as áreas, nas últimas décadas, exigem novas perspectivas de construção do conhecimento. Hoje, vem diminuindo o espaço para o ensino fragmentado, dividido entre disciplinas estanques, pois o (a) aluno (a) deve ter uma ideia da totalidade dos conhecimentos

²⁹Doutor em Estudos da Linguagem, Coordenador do Projeto PIBIC/UEPB/2016/17intitulado Literatura Modernista (Prosa) e Interdisciplinaridade: Diálogos Possíveis entre Literatura e *História* no Ensino Médio, de Escolas Públicas de Guarabira/PB e Professor de Estágio Supervisionado do Curso de Letras, do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba.

e realizar conexões para isto (FAZENDA, 2013). No entanto, a maioria das instituições de ensino (dentre elas, a escola pública) não deu a devida importância às propostas de ensino-aprendizagem centradas na interconexão entre as disciplinas – a interdisciplinaridade, mesmo aquelas de viés interdisciplinar, como é o caso da Literatura.

Diante deste cenário, duas questões despertaram interesse: O ensino de Literatura, no Ensino Médio, dialoga com os outros saberes³⁰ das escolas³¹? De que forma esse diálogo acontece? Uma hipótese se colocou à prova: as práticas interdisciplinares existem, mas de forma esporádica e às vezes equivocada³² nas escolas pesquisadas, até mesmo quando da articulação entre Literatura, História e Geografia.

Algumas contribuições teóricas foram necessárias: Bakhtin (2003/2006), PCN (1998), PCNEM (2000), Fazenda (2013), Santos (2007), Santomé (1998), Tuan (1983), Japiassu (1992), Foucault (2007), Coimbra (1970) e outros.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral:

Analisar a realidade das práticas interdisciplinares (envolvendo a Literatura, a História e a Geografia) em 02 (duas) escolas públicas de ensino médio de Guarabira/PB, para assim, contribuir para a efetivação de um ensino partilhado por várias disciplinas – mais estruturado, ampliado e produtivo.

2.2 Específicos:

- Registrar e analisar as concepções que professores das disciplinas Literatura, História e Geografia têm sobre interdisciplinaridade;
- Analisar o processo de ensino-aprendizagem da literatura (as práticas interdisciplinares) via inserção de elementos históricos e geográficos e Geográficos e Literários, a partir da Literatura.

3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa, segundo a sua natureza, foi a pesquisa qualitativo-

³⁰ Geografia e História.

³¹ Escolas Públicas de Ensino Médio da Cidade de Guarabira – PB.

³² Práticas interdisciplinares dão lugar às práticas multidisciplinares.

descritiva, desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica, de campo e de observação de aulas. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva. E as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes oferece, produtos de uma visão subjetiva. Utilizou-se ainda o levantamento bibliográfico acerca do tema, que serviu como base, produção e ampliação de conhecimento em relação à pesquisa desenvolvida. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: 01 questionário com questões abertas e fechadas.

A pesquisa foi realizada em 02 (duas) escolas estaduais de Guarabira/PB. Os sujeitos, 04 professores (as), sendo 02 (dois) de literatura, 01 de história e 01 de geografia. Após a realização da pesquisa seguiu-se o tratamento estatístico dos dados da pesquisa, apresentação, análise e discussão dos resultados. A organização e a apresentação das informações provenientes de pesquisa se deram em forma de categorias de análise, constituídas a partir das respostas obtidas e dos estudos teóricos.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

(...) se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (Roland Barthes, 1978).

Na epígrafe acima, Barthes (1978) apresenta uma visão interdisciplinar da Literatura, talvez um pouco ácida, mas coerente com as potencialidades da literatura, enquanto arte/disciplina que dialoga com o mundo. Mas essa visão articuladora da literatura com outras áreas do conhecimento (Linguística, História, Filosofia, Geografia, Matemática...) ainda precisa ser mais difundida no espaço escolar. O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.) e o aluno deve compreender a interação entre literatura e outras áreas que se inter-relacionam no momento da elaboração de gênero textual – um poema, um conto, um romance. Nestes gêneros, se presentificam os sentidos do linguístico, do literário, do histórico, do geográfico, do psicológico, enfim, os sentidos do mundo – que é parte de uma totalidade – mas que em virtude de ser tão grande e complexo, ele foi didaticamente fragmentado em partes para facilitar a compreensão. Isso facilitou a compreensão do conhecimento científico, mas por outro lado, dificultou a compreensão de fenômenos mais complexos.

Durante muito tempo essa divisão de certa forma atingiu os seus objetivos. Porém, hoje vivemos outro paradigma sócio/econômico/cultural, novos tempos; em que as

informações surgem em grande quantidade e rapidamente, uma nova ordem do discurso (FOUCAULT, 2007).

Hoje, há pouco lugar para efetuar divisões, o homem deve ter uma ideia da totalidade dos conhecimentos, e realizar conexões para isto. Uma possível solução para o problema é inter-relacionar as várias disciplinas – a interdisciplinaridade³³. Muito se discutiu e se experimentou, mas na verdade, a prática interdisciplinar não se efetivou, ainda, na escola brasileira. Às vezes é experimentada e esquecida e, em grande parte, transformada em ações multidisciplinares³⁴. Para evitar que o trabalho com práticas interdisciplinares se transforme em simples ação multidisciplinar, em que não há reciprocidade entre as disciplinas os PCNEM (2000, p.88) recomendam que:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática pedagogia adequada aos objetivos do ensino médio.

Realizada essa inter-relação, acreditamos que o ensino – em qualquer etapa – baseado na interdisciplinaridade proporcionaria uma aprendizagem muito mais estruturada, ampliada e rica, pois os conceitos serão organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas (FAZENDA, 2013). No entanto, o ensino centrado em disciplinas ainda é uma característica da escola brasileira, onde os conteúdos das diversas disciplinas são apresentados sem que se expliquem a relação que uns guardam com os outros (JAPIASSU, 1992). Dessa forma o processo pedagógico tem um caráter fragmentário, passando para o aluno a ideia de uma realidade estável, em que não há relação alguma entre os seus diversos aspectos. Este tipo de ensino fragmentado não leva em consideração que a realidade é dinâmica e complexa, assim como o conhecimento (MORIN, 2002), por isso, deveria considerar a teia de relações existentes entre os diversos campos do conhecimento.

Essas relações podem se efetivar, por exemplo, entre os saberes literários e geográficos ou entre os saberes literários e históricos. E a obra literária (objeto da literatura) se apresenta com potencial para a apreensão da produção espaço/temporal ao permitir a compreensão das

³³O objeto deste estudo – a interdisciplinaridade – não possui um conceito definido, acabado. Segundo Japiassu (1992) trata-se da intercomunicação entre as disciplinas, no nível de conceitos e métodos. Nós a vemos como um diálogo recíproco entre as disciplinas/ciências.

³⁴ Práticas em que não há reciprocidade (troca de saberes) entre as disciplinas/ciências. Então, cada uma delas fragmenta um objeto comum, o isola e para estudá-lo separadamente.

relações sócio/histórico/espaciais tanto no plano do pensamento objetivo/racional como no plano da subjetividade. E ainda, que o *tempo* e o *espaço*, objetos de estudo respectivamente da História e da Geografia podem ajudar os docentes e discentes de literatura a compreender o contexto de produção da obra e a produção de significação da mesma.

De acordo com Moisés (2001) a Literatura se constitui enquanto uma forma de conhecer o mundo e os homens. E, carrega em sua essência a missão de contribuir para o desenvolvimento daquilo que o homem buscou compreender durante sua existência, ele mesmo. O homem, seus sonhos, suas limitações, suas realizações e possibilidades estão presentes no literário. Para Pesavento (2002) a literatura é tanto resposta quanto meio de representação e formação da sociedade. Enfim, um relato das formas de sentir, de ver e de sonhar a sociedade, um panorama da vida social e cultural dos seres humanos, presentes, em toda literatura.

Para os geógrafos, principalmente aqueles da perspectiva da Geografia Cultural, essa articulação recíproca entre Geografia e Literatura é possível, profícua e deve avançar em meio à resistência de um modelo disciplinar de ensino-aprendizagem que ainda permanece em atividade nas instituições escolares.

[...] é uma nova geografia que há que inventar, rompendo ainda divisórias entre disciplinas, com geógrafos abertos à literatura e à arte homens de letras a par da geografia, mas que ainda não avançou quanto aos aperfeiçoamentos, afinal, as especializações atuais progridem muito pouco neste sentido. (FRÉMONT, 1980, p. 262).

Para o autor há uma convicção de que as práticas interdisciplinares entre Literatura e Geografia e entre Geografia e Literatura, devem ser firmadas com benefícios para os estudos geográficos e literários. No entanto, uma certeza emerge de suas palavras, a interdisciplinaridade vai demorar a se efetivar no ensino, haja vista, o crescimento das especializações, da visão disciplinar.

Para os historiadores da História Cultural na relação entre a História e a Literatura há mais pontos em comum do que pontos de distanciamentos. Ambas são linguagens, portanto, se aproximam, dialogam entre si. Cada uma, por caminhos e propostas metodológicas diferentes, produzem suas narrativas, constroem seus enredos e tornam inteligíveis suas percepções de mundo. Cada um desses saberes tenta representar o mundo em sua volta, interpretá-lo, compreendê-lo, significá-lo. Enfim, constroem sentidos para o real, para as experiências com o real, a partir da linguagem. Para Santos (1999) o pensar história articulada com a literatura situa-se no projeto, também histórico, de se desconstruir as garantias e as certezas dos métodos e análises constituídos pela força da tradição do discurso oficial.

Diante destes pressupostos acredita-se que seja possível então, a interação entre disciplinas aparentemente distintas como é o caso da Literatura, História e Geografia. Esta interação é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de saberes críticos e reflexivos, tendo em mente as dificuldades inerentes a tal processo e a necessidade de persistir. Conforme Santomé (1998), interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser objeto de busca permanente.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico apresentam-se os dados da pesquisa realizada com 04 professores (as) sobre práticas interdisciplinares, em 02 escolas públicas de Guarabira/PB, sobre: concepções, articulações entre Literatura, História e Geografia, contribuições, dificuldades. Reflexões sobre o fazer interdisciplinar na Escola de Ensino Básico.

5.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Seguem-se apresentação de 03 tabelas e 02 quadros com as respectivas discussões sobre as categorias propostas para análise e, deste modo, para a efetivação dos objetivos da pesquisa. Inicialmente, o conceito de interdisciplinaridade que para Santomé (1998) implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral no ensino, no qual cada uma das disciplinas em contato com outra, ou outras, são por sua vez modificadas, e passam a depender claramente entre si. Além dessa concepção, há outras, como as que se seguem e, dentre estas, se busca a mais próxima da concepção docente.

Tabela 01 – Qual o conceito de interdisciplinaridade que mais se aproxima do seu?

Tópico	Q	%
A articulação entre disciplinas distintas.	02	50
É a relação de trocas recíprocas entre duas ou mais disciplinas.	01	25
É a união de várias disciplinas para estudar determinado objeto. Cada disciplina busca aspectos que lhe interessam.	01	25
Total	04	100

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

Para 50% dos (as) docentes a interdisciplinaridade apresenta um movimento de mão única – a contribuição é de uma disciplina para outra, e não, uma relação de reciprocidade, conforme asseverou Japiassu (1992). Apenas um (a) docente, 25% sinalizou para a cooperação mútua entre as duas ou mais disciplinas que se articulam em busca de uma visão mais próxima da realidade. Os outros 25% apontaram a opção que definiria tal prática. Embora se saiba que o “vocábulo interdisciplinaridade apresenta-se despretensioso na sua origem, ambíguo na sua aceção, corrente e complexo na sua aplicação” (COIMBRA, 1970, p.54), Tais resultados evidenciam mais incertezas do que certezas, docentes, sobre interdisciplinaridade e práticas interdisciplinares, nas escolas pesquisadas.

O interdisciplinar parece se aproximar da noção de multidisciplinaridade: um conjunto de disciplinas que estudam de maneira simultânea, um determinado objeto, mas sem a necessidade de estarem relacionadas entre si. O multidisciplinar busca basicamente um aspecto quantitativo, sem que haja um nexos necessário entre as abordagens, assim como entre as diferentes áreas do conhecimento. A prática multidisciplinar é mais comum nas escolas e vista como trabalho interdisciplinar, entretanto ela se afasta do diálogo necessário com as outras disciplinas (as outras vozes), com suas teorias, metodologias, certezas e incertezas, conflitos. Para Bakhtin (2003) somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, do conhecimento, pode dar conta da integridade e da complexidade do real.

Tabela 02 – Participou nos últimos 02 anos, de práticas interdisciplinares (envolvendo uma das articulações: Literatura/História, Literatura/Geografia, Geografia e Literatura e História e Geografia)?

Tópico	Q	%
Nenhuma	00	00
01 a 02	01	25
Entre 03 e 05	03	75
Entre 06 e 10	00	00
Mais de 10	00	00
Total	04	100

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

A maioria dos professores (as) 75% afirma ter realizado entre 03 e 05 práticas interdisciplinares, nos últimos anos. Um número que evidencia o distanciamento entre aquilo que defendem os documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(1998) e PCNEM (2003) e os estudos sobre a efetividade de práticas interdisciplinares no ensino fundamental e médio. Se para Santomé (1998) a realização destas práticas é um objetivo difícil de alcançar, nas escolas pesquisadas, esse pressuposto encontrou respaldo: foram menos de 05 tentativas em dois anos letivos. Pouco, para a escola que através dessas práticas, esperam superar a fragmentação entre as disciplinas (FAZENDA, 2013) e oferecer uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude, em busca do ser enquanto pessoa integral. E assim, visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Para avaliar as práticas destes professores (as) foi solicitado um breve relato, conforme o Quadro 01.

Quadro 01 – Relato de Práticas Interdisciplinares

Questão 01 – Poderia fazer um breve relato de uma de suas práticas?
--

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

Professor (a) de Literatura I – “Fomos chamados a participar de um trabalho interdisciplinar na cidade de Sapé. Visitar a Casa de Augusto dos Anjos. Fomos juntos com o professor de História, Geografia, Matemática, Biologia e outros. Cada um trabalhou uma questão. Eu trabalhei com a poesia de Augusto dos Anjos, o professor de matemática com a casa construída, Geografia a área em que se encontrava a casa, Biologia a vegetação... Depois cada um montou uma exposição sobre as temáticas abordadas”.

Professor (a) de Literatura II – Não respondeu à questão.

Professor de Geografia – “Eu participei de uma aula de campo a cidade de Sapé com vários professores de outras disciplinas. Realizamos uma atividade de reconhecimento da área em mapas da cidade e imagens do Google”.

Professor (a) de História – A professora de Português me convidou para participar de uma aula dela, para discutir com os alunos e esclarecer o contexto histórico da obra Os Sertões de Euclides da Cunha, abordando a Guerra de Canudos e a professora foi na aula sobre a primeira República, sobre as obras literárias que retrataram aquela época.

Quadro 02 – Questão para os Professores (as)

QUESTÕES

Questão 02 – As articulações entre Literatura e História e entre Literatura e Geografia trazem/trouxeram/poderiam trazer que contribuições para seu componente curricular?

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

Respostas dos (as) professores (as): para questão 02.

Professor (a) de Literatura A

“A História ajuda os alunos a entenderem o contexto histórico de um período literário. Eu sei que ele vem no nosso livro didático, mas ele não é completo de informações históricas, e a presença de um professor (a) de História, na sala, explicando, pode ser melhor [...]”.

Professor (a) de Literatura B

“Na verdade, tudo o que vier de outra disciplina prá ajudar a nossa, é bem vindo. Tanto a geografia quanto a história podem nos situar no mundo, no mundo real e no mundo da imaginação. Até mesmo porque as histórias da imaginação também precisam de um lugar e um momento para parecer verdade [...]”.

Professor (a) de Geografia A

“Para mim, a literatura traz um mundo de emoções, de sentimentos, que a Geografia tenta, mas não pode apresentar com tanta fidelidade. É também uma forma de dinamizar a aula, com uma história, com um filme sobre essa história, com a literatura de cordel [...]”.

Professor (a) de História A

“Não só a literatura, que eu uso muito em sala de aula, mas outras fontes artísticas como as letras de músicas são interessantes para discutir um assunto da história na sala de aula. Num é todo dia que se faz isso, mas é uma boa prática para incrementar a aula e atrair a atenção dos alunos [...]”.

Os (as) professores (as), de modo geral, destacam a importância do outro na construção de sua disciplina, assim demonstram consciência da incompletude do conhecimento e da necessidade de buscar ajuda em outras áreas. A interação com o outro também denuncia as precárias condições das teorias que buscam, através de uma linguagem, representar a totalidade da experiência do homem no mundo (BAKHTIN, 2006). Os (as) professores (as) de Literatura destacam as contribuições do outro, sem, no entanto, destacar as contribuições do texto literário para as outras duas disciplinas, embora, o (a) segundo (a) docente aponte os objetos comuns entre as três áreas “um lugar” e “um momento”, ou seja, o tempo e o espaço, objetos respectivamente, da História e da Geografia, presentes na obra literária, ficcionalizados.

Da mesma forma, os (as) professores (as) de História e Geografia também enfatizam as contribuições recebidas, sem se referir às contribuições possíveis para a Literatura. A interdisciplinaridade que se estabelece enquanto prática de intercomunicação e enriquecimento

recíproco (JAPIASSU, 1992) ainda não se concretizou enquanto conceito para os (as) docentes entrevistados (as). Há alusões às dinâmicas de aula, a ampliação do conhecimento, mas o (a) professor (a) ainda não conseguiu efetivar um pensamento interdisciplinar e, segundo Santomé (1998) porque esse (a) docente realizou toda a sua aprendizagem dentro de um currículo compartimentado. E, sabedores de que o outro é o lugar da busca de sentido, mas também, da incompletude e do desconhecido, pouco se aventuram em busca de práticas interdisciplinares. Mas além desses dois aspectos, há outros entraves que contribuem para a realização de tais interconexões, no interior das escolas. Na Tabela 03, abaixo, se apresentam algumas dessas dificuldades.

Tabela 03 – Que dificuldades afetam a realização de práticas interdisciplinares na escola, nas áreas citadas.

Tópico	Q	%
O pouco conhecimento sobre tais práticas.	01	00
A ausência de incentivos por parte da coordenação/gestão.	01	25
Falta de tempo para se dedicar ao estudo de outras áreas.	02	75
O desinteresse dos colegas em relação a tais práticas.	00	00
Total	04	100

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

Mesmo diante da necessidade de construir diálogos interdisciplinares nas escolas eles são raros e ainda são poucos os (as) professores (a) que se aventuram na inter-relação entre as disciplinas. Para 50% dos docentes falta tempo para realizar tais práticas. Já para 25% há certo desconhecimento metodológico para efetuar tais práticas. Para os outros 25% falta o incentivo por parte da direção, da coordenação e também, dos colegas. Mas também há o medo de se aventurar por “lugares desconhecidos”, ou seja, entrar em contato outras disciplinas.

Culpados à parte, Os professores devem ser os protagonistas na implantação de práticas interdisciplinares na escola. Como afirma Morin (2002, p.35) “a reforma deve se originar dos próprios educadores e não do exterior.” De pouco adianta esperar incentivos, se não houver o desejo de mudanças entre aqueles que protagonizam o ensino nas salas de aula: os (as) professores (as). É claro que não se pode esquecer que os docentes de Ensino Fundamental e

Médio, muitas vezes, encontram dificuldades no desenvolvimento de projetos de caráter interdisciplinar em função de terem sido formados dentro de uma visão fragmentada do conhecimento conforme postulam (KLEIMAN e MORAES, 2002).

De qualquer modo, se faz urgente a construção de práticas interdisciplinares (integrar, articular e trabalhar em conjunto), inicialmente entre aquelas disciplinas em que se há uma afinidade teórica ou metodológica, a exemplo da literatura, história e geografia que tem em comum, o tempo e o espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que há, entre os (as) professores (as) entrevistados, certo conhecimento sobre interdisciplinaridade. Não enquanto uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas, mas enquanto possibilidade de dinamizar, experimentar, trazer novidades para a sala de aula. Poucos veem essas práticas como uma grande oportunidade de diálogo entre saberes escolares. Mesmo assim, há tentativas, poucas e mais próximas das práticas multidisciplinares. Mas era de se esperar, pois para Santomé (1998), as práticas interdisciplinares na escola exigem do professor (a) planejamento, acompanhamento, continuidade e, principalmente, uma atitude reflexiva diante do saber, enfim, um ambiente e um clima de aprendizagens coerentes com tais práticas e com as necessidades dos docentes e da instituição onde estão inseridos.

Em virtude disso, na prática da sala de aula, os professores apresentam dificuldades de se envolver em diálogos interdisciplinares, mesmo que os conteúdos das disciplinas Literatura, História e Geografia propiciem aberturas para que essas práticas aconteçam como já se destacou anteriormente. Assim, nas escolas, os diálogos entre as disciplinas acontecem esporadicamente, as práticas não apresentam resultados consistentes em virtude da descontinuidade, a maior dificuldade é a inserção em outras áreas. Mas os (as) professores (as) são conscientes da importância de tais práticas e da necessidade de maior aprofundamento desta temática, na sala de aula, a fim de fortalecer a ideia de interação recíproca entre os conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. **Considerações sobre a Interdisciplinaridade**. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental da Universidade de São Paulo, 1970. <http://www.ft.unicamp.br/vitor/processo-seletivo-2014/texto-avila.pdf>.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAULT, A **Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MOISÉS, M. **A criação literária - prosa I**. São Paulo: Cultrix, 1999. MOISÉS, M. **A criação Literária: poesia**. São Paulo: Cultrix, 2001.

MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. 1996. Campinas: Mercado de Letras.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

PESAVENTO, S. J. **O Imaginário da Cidade - visões literárias do urbano**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SANTOMÉ, Torres J. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.

SANTOS, Roberto Corrêa dos. "**História como Literatura**." In: Modos de saber, modos de adoecer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, pp.129-135.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade em Sala de Aula**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi - Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA E GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Raniele Marques da Silva³⁵
Universidade Estadual da Paraíba
ranielesep@hotmail.com

RESUMO

Para Japiassu (1992) na escola brasileira o ensino-aprendizagem ainda centra-se em disciplinas. E desse modo, os conteúdos são apresentados sem que se expliquem a relação que uns guardam com os outros. Nesse viés, Morin (2003) afirma que a disciplinarização se tornou, em grande parte, responsável pelo fracasso da escola. Esta instituição forma, de acordo com o autor, profissionais incapazes de contextualizar e integrar o conhecimento. Uma das possibilidades para minorar esse quadro seria efetivar nas escolas, o diálogo entre os saberes. E a literatura, disciplina onde estão presentes todas as ciências (BARTHES, 1978) poderia ser uma destas possibilidades de diálogo. Estes pressupostos, interdisciplinares, orientaram esta pesquisa que integrou o subprojeto PIBIC (UEPB) – Literatura Modernista (Poesia) e Interdisciplinaridade: Diálogos Possíveis entre Literatura e *Geografia* no Ensino Médio, de Escolas Públicas de Guarabira/PB e estabeleceu o seguinte objetivo: analisar a obra *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, para evidenciar as possibilidades de diálogo entre a literatura (poesia) e a Geografia. E desse modo, contribuir para a realização de práticas interdisciplinares na escola básica (no ensino médio). Tomou-se como referencial teórico as contribuições de Japiassu (1992), Morin (2003/2002), Paz (1990), Barthes (1978), Tuan (1983), Fiorin (2008) entre outros. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo/interpretativista. Os resultados apontam para a confluência entre a cidade geográfica de Ouro Preto (Vila Rica) e a cidade literária. Concluiu-se que a leitura da Geografia contribuiu para que se ampliasse a leitura da cidade literária (passado e presente) e a leitura literária, ao trazer cenários e personagens e a atmosfera reinante na época, contribuiu para humanizar a geografia urbana.

Palavras-chave: interdisciplinaridade. Literatura. Geografia. Romanceiro de Inconfidência.

1 INTRODUÇÃO

O mundo é dividido em países, povos, religiões, línguas, cidades, etnias... As instituições, dentre elas, a escola, segue em linhas gerais, essa tendência de fragmentar o todo, em partes. No entanto, o conhecimento, trabalhado naquela instituição poderia tomar o rumo da totalidade, da unicidade. Mas a realidade ainda é a compartimentalização do saber, e essa, se encontra no Brasil. Na escola brasileira o ensino-aprendizagem ainda centra-se em

³⁵Licencianda em Letras e Bolsista PIBIC/UEPB/CH do Projeto Literatura Modernista (Prosa) e Interdisciplinaridade: Diálogos Possíveis entre Literatura e *História* no Ensino Médio, de Escolas Públicas de Guarabira/PB, coordenado pelo Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins.

disciplinas (Japiassu, 1992). E desse modo, os conteúdos são apresentados aos alunos sem que se expliquem a relação que uns guardam com os outros. Para Morin (2003) a disciplinarização dos conhecimentos se tornou, em grande parte, responsável pelo fracasso da escola. Esta instituição forma, de acordo com o autor, profissionais incapazes de contextualizar e integrar o conhecimento. Uma das possibilidades para minorar esse quadro seria efetivar nas escolas, o diálogo entre os diversos saberes. E a literatura, disciplina onde estão presentes todas as ciências (BARTHES, 1978) poderia ser uma destas possibilidades de diálogo. Desse cenário, duas questões se apresentam: De que modo uma obra literária *Romanceiro da Inconfidência* poderia contribuir para articular conteúdos literários e geográficos? Que elementos da obra literária trazem contribuições para a geografia e que elementos geográficos estão presentes no poema. Estes pressupostos interdisciplinares e essas questões orientaram esta pesquisa, integrante do subprojeto PIBIC (UEPB) coordenado pelo Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins – Literatura Modernista (Poesia) e Interdisciplinaridade: Diálogos Possíveis entre Literatura e Geografia no Ensino Médio, de Escolas Públicas de Guarabira/PB. A pesquisa teve como referencial teórico as contribuições de Japiassu (1992), Morin (2002/2003), Paz (1990), Barthes (1978), Tuan (1983), Fiorin (2008) entre outros autores.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral:

Analisar a obra *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, para evidenciar as possibilidades de diálogo entre a literatura (poesia) e a Geografia. E desse modo, contribuir para a realização de práticas interdisciplinares na escola básica (no ensino médio).

2.2 Específicos:

- Realizar o levantamento de obras sobre interdisciplinaridade, diálogos interdisciplinares, Geografia e de obras literárias de viés interdisciplinar;
- Realizar o fichamento das obras lidas (fichas de resumo e fichas de citação);
- Interpretar e promover o diálogo entre a obra literária e os conteúdos geográficos;
- Elaborar um artigo científico a partir das leituras e sistematizações.

3 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta um cunho qualitativo, pois prioriza as percepções de atitude e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa (O poema Romanceiro da Inconfidência), não se limitando a quantificação estatística, mas a compreensão dos significados do problema investigado conforme postula Cajueiro (2013). É ainda, de base descritiva, pois a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados ao objeto são básicas nesse processo e, interpretativista. Esta defende a necessidade de compreender o objeto, interpretativamente, não aceitando a concepção de neutralidade no processo de pesquisa (ESTEBAN, 2010). Para o interpretativismo, através da interação com o objeto de estudo é possível ampliar seu entendimento.

Como procedimento de pesquisa: a seleção de textos sobre interdisciplinaridade, relação entre Literatura e Geografia, Geografia do Brasil e a obra literária, Romanceiro da Inconfidência. Leitura e fichamento desses textos. Confronto das leituras, elaboração preliminar do artigo, revisão e elaboração final do artigo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Sobre interdisciplinaridade e diálogo entre literatura e geografia

No atual paradigma educacional, os sujeitos não podem ser mais vistos como receptores do conhecimento, mas seres ativos na construção desse conhecimento. E ser ativo, significa ir muito além dos limites colocados por uma determinada área do conhecimento ou disciplina escolar. Nesse contexto de busca do conhecimento ampliando, surge a necessidade de se estabelecer uma educação de caráter interdisciplinar, trabalhar a partir da interdisciplinaridade.

Para Ferreira (1993), interdisciplinaridade, pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências. Ou seja, ambas partilham os seus conhecimentos e reciprocamente, ambas se beneficiam desse partilhamento. E esse modo de ver a educação se contrapõe nos dias atuais, a uma exagerada compartimentalização do conhecimento, uma resistência à desenfreada disciplinaridade. Nesta perspectiva, de divisão contínua do conhecimento, formam-se especialistas que sabem quase tudo de quase nada, desrespeitando assim, a indivisibilidade humana, a totalidade do saber. Diante desse quadro (disciplinar) ainda forte na educação brasileira, se busca o estabelecimento de uma complementaridade entre distintas áreas do conhecimento, ou seja, a efetivação de práticas interdisciplinares na escola, nas diversas salas de aula.

No entanto, essa prática torna-se um grande desafio para o professor durante as suas aulas, pois a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas. Consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas. E, nem sempre o profissional deseja adentrar outras teorias, outras metodologias, sair de sua área de atuação para buscar informações sobre outras áreas. Mas há tentativas, algumas atitudes interdisciplinares já fazem parte do cotidiano de algumas escolas, no entanto, são muito poucas, segundo Japiassu (1976), ao tratar da questão interdisciplinar no ensino.

Voltando para a questão do ensino, entre a Literatura e a Geografia, há uma grande abertura para a aplicação de um ensino interdisciplinar para que se trabalhem os conteúdos curriculares, haja vista que muitos deles possuem relações – diretas ou indiretas – entre as duas áreas. Nesse sentido, é preciso, pois, abandonar a ideia de conhecimento disciplinar, em que cada disciplina apoia-se em conteúdos que lhe são exclusivos, não podendo ser abordados por nenhuma outra área do conhecimento. Para o geógrafo, ao se debruçar sobre a possibilidade de novas aprendizagens na perspectiva da Geografia Cultural afirma,

[...] é uma nova geografia que há que inventar, rompendo ainda divisórias entre disciplinas, com geógrafos abertos à literatura e à arte homens de letras a par da geografia, mas que ainda não avançou quanto aos aperfeiçoamentos, afinal, as especializações atuais progridem muito pouco neste sentido. (FRÉMONT, 1980, p. 262).

Nesse dizer, a consciência das possibilidades literárias para a Geografia, mas a triste realidade: isso é algo que vai demorar a se efetivar no ensino, haja vista, o crescimento das especializações, da visão disciplinar. E para eu se efetive é necessário que se compreenda que os conhecimentos são *transversais* às ciências e o que caracteriza cada área do saber não é o seu objeto exclusivo de estudo, mas a sua abordagem, a sua forma de ampliar esse objeto, tornando-o mais claro e acessível aos estudantes.

Do ponto de vista da Literatura, há o reconhecimento, de que todas as áreas do conhecimento fazem parte do texto literário. A linguagem literária tem a particularidade de comunicar aspectos da vida ou fatos e tempos da experiência humana. E, a Física, a Matemática, a Geografia, a História, a Antropologia, a Psicologia, o Direito, entre outras, fazem parte dessa experiência humana. Por essa razão, todas as áreas apresentam contribuições para a Literatura. Falando especificamente da relação com a Geografia, essa área do conhecimento, através do seu objeto, o espaço, pode contribuir para a constituição do espaço literário. E este, para a construção do enredo e das personagens.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Situando autoria e obra

Cecília Meireles nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 07 de setembro de 1901 e veio a falecer em 09 de novembro de 1964, aos 63 anos. Foi poeta, cronista, professora, diretora de escola, tradutora, jornalista, produtora de peças teatrais, conferencista e autora de livros infantis e didáticos (BEZERRA, 2013). Enquanto poeta e pesquisadora escreveu, em 1953, o poema *Romanceiro da Inconfidência*, enfocando a história de Minas Gerais dos inícios da colonização até a Inconfidência Mineira, ocorrida em fins do século 18.

Nessa obra, talvez a mais marcante, Cecília Meireles utiliza-se, pela primeira vez, da temática social, de interesse histórico e nacional, enfatizando a luta pela liberdade, através do literário. Conforme Candido (2002) a literatura tem o papel libertador, portanto, a escolha da forma poética para trazer a tona a História da Inconfidência, foi acertada.

Segundo GOLDSTEIN (1998) o poema apresenta costumes, arte barroca, miscigenação racial, poesia arcádica, dados cronológicos, informações geográficas entre outras informações, compondo assim, compõe um retrato de época. O poema é composto por 85 (oitenta e cinco) romances, 05 (cinco) falas e 04 (quatro) cenários sendo que os romances evidenciam a história, as falas convidam o leitor a refletir sobre os acontecimentos históricos e os cenários descrevem os ambientes, as mudanças de atmosfera resultantes da evolução desses acontecimentos, na cidade de Vila Rica.

5.2 Literatura e geografia no romanceiro da inconfidência: alguns diálogos

A obra *Romanceiro da Inconfidência* é rica em elementos interdisciplinares: aspectos Geográficos, Históricos, Psicológicos, Antropológicos, Biológicos entre outros. Selecionaram-se alguns fragmentos (04) do extenso poema para realizar um breve diálogo entre a Literatura (poesia) e a Geografia (F01, F02, F03 e F04). Em alguns momentos o diálogo é entremeado por algumas imagens, para assim, ampliar as possibilidades de articulação entre o espaço ficcional e “real”.

Nos versos abaixo (F01) a visão literária da paisagem de Vila Rica, paisagem que dialoga com a geografia física da cidade atual de Ouro Preto, na Região das Minas Gerais – um cenário montanhoso (colinas), os rios que circulam entre essas montanhas e a amplitude desse espaço que se estende por toda Serra do Espinhaço, Região Central do estado mineiro.

Fragmento 01

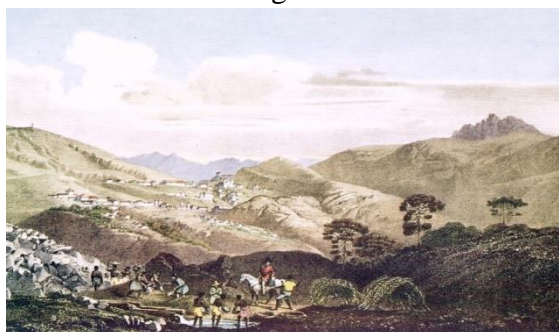
Passei por essas plácidas colinas
e vi das nuvens, silencioso, o gado
pascer nas solidões esmeraldinas.
Largos rios de corpo sossegado
dormiam sobre a tarde, imensamente,
- e eram sonhos sem fim, de cada lado.

Entre nuvens, colinas e torrente,
uma angústia de amor estremecia
a deserta amplidão na minha frente.[...] (MEIRELES, 2004, p. 105).

Esse relevo ficcionalizado se constituiu a partir dos elementos geográficos presentes na paisagem da cidade de Ouro Preto. Eis [...] “a linguagem se transforma em paisagem e esta, por sua vez, é uma invenção, a metáfora de uma nação ou de um indivíduo” (PAZ, 1990 p.17), a criação artística representando o que outrora era Vila Rica. A autora trouxe para a cena elementos que o espaço geográfico não poderia traduzir: a placidez, o silêncio, as solidões. Partes da paisagem, que só a sensibilidade literária poderia perceber e trazer a tona, para complementar a paisagem geográfica.

Complementando, a imagem (01) abaixo nos apresenta essa atmosfera paisagística formada pelos elementos geográficos: colinas rodeando Vila Rica e as áreas de mineração, a presença do rio e a imensidão desse espaço que apesar da riqueza produzida, foi excludente, solitário e angustiante para muitos homens que ali se instalaram, movidos pela febre do ouro.

Imagem 01



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Rugendas_Vila_Rica

Os dois olhares sobre o mesmo objeto, acrescido dessa imagem (01) nos dão a dimensão mais aproximada daquele momento histórico. E a geografia física e humana daquela região, inspiradora do poético, retorna a partir deste, recriada, trazendo novos elementos para o espaço geográfico, uma reflexão inovadora sobre o conhecimento (JAPIASSU, 1992). E a humanização desse espaço, se faz mais forte, logo em seguida, através do (F02).

Fragmento 02

[...]

Lá vão pelo tempo a dentro
esses homens desganhados:
duro vestido de couro
enfrenta espinhos e galhos;
em sua cara curtida
não pousa vespa ou moscardo;
comem larvas, passarinhos,
palmitos e papagaios;
sua fome verdadeira
é de rios muito largos,
com franjas de prata e de ouro,
de esmeraldas e topázios. (MEIRELES, 2004, p. 108).

Nesses versos, a descrição da geografia humana, dos seres humanos que viveram ou “vegetaram” naquele período aurífero. A relação homem e natureza, a degradação do meio e do ser humano. Para Tuan (1983) na perspectiva humanista da geografia³⁶ busca-se alargar o conceito de indivíduo humano, ou seja, procura-se ampliar a visão de pessoa humana, as suas ações e seus produtos. E nessa perspectiva, o fragmento literário (F1) contribui para efetivar essa visão. A literatura traz a miserabilidade humana, a fome dupla: a fome verdadeira, pela escassez de alimentos e a fome de ouro. A ambição desmedida, a depreciação do ser humano, a depreciação do ambiente contrastando com a riqueza – ouro, diamantes, esmeralda, prata... Esse cenário vivo de degradação não poderia ser tão ricamente ilustrado, só pela geografia. Homens que matam e morrem, mas continuam a se desumanizar, dominados pela loucura do ouro, ambiente descrito na (F03). Nesse mesmo fragmento, a alusão a duas cidades: a do presente (Ouro Preto³⁷), onde se situa a autora, explicitando o passado. E a do passado (Vila Rica), onde se situam os fatos, literariamente descritos.

Fragmento 03

[...] Que a sede de ouro é sem cura,
e, por ela subjugados,
os homens matam-se e morrem,
ficam mortos, mas não fartos.
(Ai, Ouro Preto, Ouro Preto, e assim foste revelado!) [...]

“Ai, minas de Vila Rica,
santa Virgem do Pilar!

Dizem que eram minas de ouro...
Dorme, meu menino, dorme,

³⁶A Geografia Humanística procura ver o mundo humano, através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do comportamento geográfico dessas pessoas, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar (TUAN, 1976).

³⁷“Ouro Preto” vem do ouro escuro, recoberto com uma camada de óxido de ferro, encontrado nas minas da cidade.

que o mundo vai se acabar.
Vieram cavalos de fogo:
são do Conde de Assumar.
Pelo Arraial de Ouro Podre,
começa o incêndio a lavar. (MEIRELES, 2004, p. 110).

Nas imagens abaixo, as duas geografias, separadas pelo tempo, século XVII/XVIII e século 21. A cidade de Vila Rica (Imagem 01), fundada em 1711 e a atual cidade de Ouro Preto (Imagem 02). As paisagens urbanas se assemelham: do ponto de vista natural, as colinas e a arquitetura. No entanto, na cidade de Vila Rica, na época da conjuração mineira, uma atmosfera aurífera misturada a uma atmosfera opressiva de desmandos, intrigas, traições e mortes.

Imagem 02: Vila Rica – feição urbana



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Rugendas_Vila_Rica

Imagem 03: Ouro Preto – feição urbana



Fonte: www.ouropretomg.com/pt/ouro-preto-photo

Na atual cidade de Ouro Preto (antiga Vila Rica), a 1116 metros de altitude, de clima ameno (tropical de altitude), reina hoje, uma atmosfera turística, sem a opressão dos velhos tempos do ouro e das rebeliões. Hoje é uma das mais importantes cidades turísticas do Brasil, valorizada pela sua arquitetura e passado histórico. Um espaço tópico³⁸, na visão de Bachelard (1974) em oposição ao espaço atópico³⁹ que foi Vila Rica, na época da Inconfidência. Dessa

³⁸Segundo Bachelard (1974) o espaço tópico é o um espaço feliz.

³⁹Segundo Bachelard (1974), o espaço atópico é um espaço infeliz.

cidade atual, dessa geografia urbana, recriou-se literariamente a cidade de Vila Rica com suas glórias e inglórios episódios que marcaram sua história e geografia. Um exemplo é o episódio da chegada do Conde de Assumar (F03) que decretou prisão de líderes revoltosos e pôs fogo em suas propriedades na cidade de Vila Rica. Na (Imagem 04) a casa do Conde de Assumar, na cidade de Ouro Preto.

Imagem 04



Fonte: www.ouropretomg.com/pt/ouro-preto-photo

Essa casa, onde residiu o antigo governador da capitania de São Paulo e Minas de Ouro entre 1717 e 1720, em Vila Rica, é hoje um dos pontos turísticos do roteiro da Inconfidência Mineira. A preservação da arquitetura da cidade antiga foi, no entanto, maior do que a preservação da paisagem aurífera, os arredores da cidade. O processo de extração de metais preciosos foi danoso para a natureza. No fragmento 04 se faz notar as mudanças na paisagem. Morros, rios, riachos foram degradados para que se pudesse extrair a riqueza mineral.

Fragmento 04

(Que é feito de ti, montanha,
que face escondes no espaço?).

[...]

Ai, terras de Vila Rica,
os tempos andam revoltos!

Neste levante das almas,
trabalham sábios e tolos. [...] (MEIRELES, 2004, p.113).

A paisagem mudou, os oprimidos se insurgem. Mas a miséria, as injustiças e os desmandos (e não propriamente a degradação da natureza) foram os causadores da revolta contra o opressor (a coroa portuguesa). Levante esse, formado pela elite e por parte da

população oprimida. Os resultados da revolta foram catastróficos para os revoltosos, porém o ideal de liberdade, ainda que tardia, ecoou em outros espaços, inclusive no espaço literário.

Entre os espaços urbanos: a cidade geográfica de Ouro Preto (Vila Rica) e a cidade literária há uma complementação. Ambas guardam elementos comuns, apesar da temporalidade: o relevo, a arquitetura e os espaços históricos. A leitura da Geografia contribuiu para que se ampliasse a leitura da cidade literária (passado e presente) e a leitura literária, ao trazer cenários e personagens e a atmosfera reinante na época, contribuiu para humanizar a geografia urbana. E, desse modo [...] inserir o indivíduo num mundo, numa sociedade (MORIN, 2002). Enfim, permitindo aos sujeitos redescobrirem o mundo e construírem seus caminhos para a liberdade. A liberdade de ver além do conhecimento disciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração o esclarecimento de Moreira (2007) de que a Literatura talvez seja a forma mais pura de apreensão da realidade, a articulação entre a literatura e a geografia se reveste de grande importância e relevância para o ensino. Essa articulação permite a ambas as disciplinas a compreensão da espacialidade como parte de uma totalidade – tanto o espaço geográfico, quanto o espaço ficcional estão presentes um no outro. O espaço geográfico de Vila Rica/Ouro Preto se constituiu como base para a construção do espaço ficcional em *Romanceiro da Inconfidência* e este espaço ficcional, recriado a partir do espaço geográfico, traz elementos novos para se discutir a espacialidade. Assim, o processo de ensino-aprendizagem a partir dessa articulação Geografia/Literatura pode contribuir para que os alunos tenham ampla compreensão das relações sociais, históricas e geográficas, permitindo a ampliação da compreensão desses espaços.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BORGES, Celina Lemos; MARTINS, Cláudia Mascarenhas; BOIS, Maria Clara Maciel. **O Século XIX na Paisagem Cultural Ouro-Pretana: Cotidiano, Arquitetura e Modernidade Imperial**. Seminários. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.

BEZERRA, Kátia da Costa. **Romanceiro da Inconfidência: a construção de uma biografia em falsete**. O eixo e a roda: v. 22, n. 2, 2013 p. 105-120.

CANDIDO, A. **Noções de análise histórico-literária**. São Paulo: Humanistas, 2005.

ESTEBAN, Maria da Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Roteiro de Leitura: Romanceiro da Inconfidência de Cecília Meireles**. São Paulo: Ática, 1998.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **Transfazer o Espaço: ensaios de como a literatura vira espaço e vice-versa**. Ed. UFGD, MT. 2011.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra. Almedina, 1980.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MEIRELES, Cecília. **Os Melhores Poemas de Cecília Meireles**. São Paulo: Global, 2004.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PAZ, Octavio. **Traducción: literatura y literalidad**. 3.ed. Barcelona: Tusquets Editores, 1990. p.9-27.

TUAN, Yi-Fu. **Geografia Humanística**. Transcrito dos Annals of the Association of American Geographers, 66: (2), junho 1976.

TUAN, Yi-Fu, **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

NADISTAS E TUDISTAS” : LITERATURA INFANTIL E IDEOLOGIA

Márcio Silva de Melo (PPGS/UFPB)
marciomelo.ufpb@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo busca tratar da relação entre literatura infantil e ideologia, buscando desta maneira compreender a função desses elementos sociais e ideológicos na obra literária. Posto que o caráter ideológico das obras parece passar despecebido tanto para os não especialistas em literatura infantil críticos literários, quanto para os especialistas acadêmicos como professores e estudantes, e até mesmo para o público em geral. Se faz necessário esse tipo de análise no sentido de reavaliar-mos nossas práticas de ensino, e não deixarmos passar despecebidos esses elementos, pois como educadores temos a responsabilidade de refletir criticamente essas obras até chegarmos a trabalhar com elas em sala de aula.

Palavras-Chave: Literatura infantil. Ideologia. Crítica Cultural.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar os elementos estéticos, ideológicos e sociais presentes no livro infantil “Nadistas e Tudistas” (2009) do escritor Doc Comparato, a obra conta a história de dois povos que habitam a terra sendo um o oposto do outro, que ao longo da trama terão o desafio da convivência mesmo sendo tão diferentes. Partindo de uma análise sociológica, se faz indispensável levar em consideração tantos os elementos estéticos quanto o conteúdo da obra em questão, pois para a Sociologia esses elementos são indissolúveis. A literatura infantil é por muitas vezes tomada como “parte menor” do campo literário ou nem mesmo classificada ou considerada “literatura”. Há no imaginário do senso comum a ideia de que livros para crianças são sempre “aqueles livros cheios desenhos, gravuras e letras enormes. É bem verdade que os livros infantis estão repletos desses elementos que citamos, mas isso não diminui a literatura infantil. É completamente sabido que letras grandes e ilustrações podem atuar como facilitadores na leitura dos pequenos, porém isso não significa que a literatura infantil deva ser simples e que não exija nenhum tipo de esforço ou percepção mais aguçada das crianças.

Peter Hunt esclarece que “a suposição de que a literatura infantil seja necessariamente inferior a outras literaturas – para não falar que é uma contradição conceitual – é, tanto em termos linguísticos como filosóficos, insustentável” (HUNT, 2010, p. 48). Apesar dos livros infantis abarcarem praticamente todos os gêneros literários, podendo desse modo

proporcionar uma expansão no universo das crianças, ainda hoje é tratado por um viés pedagógico por muitos, e não como um objeto cultural dotado de potencial literário que está imerso lógica ideológica da sociedade que o mesmo está inserido.

1. LITERATURA INFANTIL E SOCIEDADE

De maneira geral é muito comum ao analisar uma obra literária os especialistas (críticos literários, estudiosos e afins) darem importância as questões estéticas da obra, e deixarem de lado aspectos importantes como o que está por trás dos conteúdos tratados nessas obras infantis. Se prendem a classificar se a obra se enquadra neste ou naquele gênero, se a mesma possui uma linguagem adequada para o seu público alvo, se o conteúdo pode ou não ser comercializado, como se a obra não tivesse nenhum contato com a sociedade em que foi produzida, ou fosse desprovida dos valores que regem essa tal sociedade. Não pretendemos ao fazer tal afirmação insinuar que por estarem condicionadas as normas que regem a sociedade na qual a obra foi criada, ela esteja fadada a simplesmente reproduzir esses valores de forma violenta e autoritária.

Por outro lado, não podemos enxergar o livro como algo neutro, criado a partir e exclusivamente pela genialidade do escritor e sem interferência alguma de fatores externos a ele. Diferente do que postula o senso comum, a obra literária é resultado de um processo histórico, sendo assim, sua produção se realiza numa determinada sociedade, e ganha vida através de um indivíduo – escritor - que foi socializado em padrões específicos, estando sujeito a afinidades e pertencimentos. Em seu livro “Literatura e sociedade” Antônio Cândido traz uma contribuição importante para esse empasse entre forma e conteúdo nas análises das obras literárias. Como bem afirmou Cândido:

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só podemos a entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (CÂNDIDO, 2011, p. 13, grifos do autor).

Desse modo perceberemos a relação entre obra e o ambiente em que essa foi produzida, sem esquecermos seus elementos estéticos. Como afirma Cândido “uma crítica que

se queira integral deixará de ser unilateralmente sociológica, psicológica ou linguística, para utilizar livremente os elementos capazes de conduzirem a uma interpretação coerente” (CÂNDIDO, 2011, p.17). O processo de “socialização” é um desses aspectos que parecem passar despercebidos por muitos críticos literários, que por acidente ou “desconexão mental” tendem a ligar determinados aspectos do comportamento humano a uma ideia de “natureza humana” que não se explica de forma racional. Segundo Émile Durkheim (2007) o processo de socialização seria a maneira pelo qual os indivíduos internalizariam o coletivo, ou seja, é através desse processo que as ideias e valores estabelecidos pelo conjunto da sociedade passariam a constituir os indivíduos e através do aprendizado dessas regras e valores eles adaptariam a sociedade. Essa é uma ideia base da Sociologia, sendo assim o processo de socialização transforma um mundo subjetivo em um mundo objetivo, fazendo com que os indivíduos que passam por esse processo não sintam as pressões existentes na vida social, caso eles sintam, passam a entendê-las como “naturais”, pois dependendo do grau de socialização até seus desejos mais íntimos e vontades estariam sendo regidos pela lógica desse mundo social. Peter Berger afirma que “embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói sua própria natureza, ou mais simplesmente, que o homem se produz a si mesmo” (BERGER, apud FORACCHI, 2004, p.72). Esse processo de socialização é realizado através das instituições sociais, ou seja, padrões de controle visando a conduta dos indivíduos desenvolvido pelas diferentes sociedades.

2. LITERATURA INFANTIL E IDEOLOGIA

Peter Hunt em seu livro “Crítica, Teoria e Literatura Infantil” relata sua experiência em uma conferência sobre ideologia e literatura infantil. Nessa conferência havia alguns estudiosos discutindo a temática, em especial dois grupos (não especialistas e acadêmicos), os primeiros afirmam que qualquer pessoa pode ser um especialista nesse tipo de literatura, os segundos afirmam que todos estão do lado do bem. Segundo Hunt:

Ambas são aspectos de um temperamento muito perigoso. A primeira resulta no anti-intelectualismo, já que observado: a ideia-ou não ideia- de que pensar não é muito apropriado nos livros para criança. Logo essa atitude abre caminho para a segunda ideia: a de que livros infantis, como as crianças, são inocentes e que as ambições de escritores, críticos, pais e do restante de nós são ideologicamente neutras. Por causa disso, fracassamos em perceber que, além de não podermos ser apocalípticos, grande parte da ideologia presente nos livros para crianças e em torno deles está oculta – e na verdade

mascarada como o oposto do que realmente é. (HUNT, 2010, p.207)

O caráter ideológico das obras parece não ter relevância alguma tanto para os não especialistas em literatura infantil (críticos literários), quanto para os especialistas acadêmicos (professores e estudantes), e até mesmo para o público em geral, alguns talvez por como dito acima não virem nada de mais nos livros infantis – esses se enquadram perfeitamente nas vozes que entoam o hino “são apenas livros para crianças, o que pode ter demais neles?”, o segundo grupo talvez por não considerarem os livros infantis como “literatura”, ao menos os devem considerá-los como uma literatura que valha apenas ser dedicar algum tipo de estudo e tempo. Em relação a essa visão “simplória” e “menor” atribuída as obras infantis, o autor intitula de “falácia literalista”, pois “ela se baseia na crença de um poder da superfície do texto e na convicção da similaridade entre as percepções de crianças e adultos, que é contrária aos senso comum” (HUNT, 2010, p.208). Já no que diz respeito da segunda visão relacionado ao problema da norma Hunt questiona:

Se estamos todos do mesmo lado, o que aconteceu com as enormes diferenças de sexo, raça, cultura, idade, classe, ideologia e política que tão obviamente nos separam quando não estamos conversando sobre livros para crianças? Serão elas um talismã mágico que purifica e unifica todos aqueles que conversamos seu respeito. (HUNT, 2010, p. 208)

Evidente que essas questões estão colocadas em cada obra literária, muito embora se tente negar. Por isso tratar de ideologia se faz tão importante, o que não está dito implicitamente numa obra pode dizer mais sobre ela do que muitas vezes as palavras que ali estão impressas. Terry Eagleton afirma que “a história da moderna teoria literária é parte da história política e ideológica de nossa época – segundo a qual não se pode abstrair a política ao falar de livros” (EAGLETON *apud* HUNT, 2010, p.207). Dos inúmeros motivos que nos fizeram escolher o livro “Nadista e Tudistas” (2009) para análise, há dois que se destacam: o primeiro é que a obra de modo geral propõe uma reflexão sobre determinados temas como: o desenvolvimento da imaginação nas crianças, o respeito a alteridade, a autorealização, e a busca pela felicidade, e por fim terceira uma crítica ao consumismo exagerado. O segundo motivo, é que a mesma é uma obra infantil de destaque nacional, bastante trabalhada com as crianças nas escolas. Além disso, recentemente a obra foi adaptada para o teatro ficando ainda mais conhecida pelo público, e acabou sendo vencedora do Prêmio Zilka Sallaberry de Teatro Infantil nas categorias de melhor adaptação de texto, melhor atriz e melhor direção.

Em Nadistas e Tudistas (2009) somos convidados a conhecer a histórias de dois povos completamente diferentes, ou melhor, opostos que vivem cada um numa parte do que restou

da Terra, essa devastada pelas inúmeras guerras causadas pelas vaidades humanas. Antes de começarmos a tratar da história destes dois povos e partirmos para a nossa análise, faremos algumas considerações sobre um pouco da estética da obra. O livro contém setenta e duas páginas onde se passa a história, é repleto de ilustrações que convida seus leitores a soltarem imaginação. Aliás, esse é um ponto interessante da obra, durante toda a leitura o convite a imaginação é reforçado. Com uma capa que traz um arco-íris, estrelas e nuvens, sob um fundo escuro, e as palavras que dão nome a obra, na contra capa há informações de maneira lúdica sobre o autor e a desenhista responsável pelas ilustrações do livro.

Outra curiosidade interessante que só é revelada no final do livro é a brincadeira feita pelo autor em escrever a história de trás para frente, promovendo assim uma leitura dinâmica e que pode gerar uma série de curiosidade dos pequenos, como o porquê do livro começar do final e não do início. É sobre essa atmosfera cheia de surpresas que a histórias desses dois povos, num mundo dividido em preto e branco, vai ganhando cores ao longo do desenrolar da trama. Nadistas e Tudistas dois povos estranhos que passaram a morar na Terra depois que as guerras e lutas terríveis, arrançadas pelos homens, quase destruíram o planeta e a humanidade.” (COMPARATO, 2009, p.8). Não são humanos, nem animais ou plantas. Um é o oposto do outro, enquanto os nadistas como o próprio nome sugere nada fazem, são os passivos da história, já os tudistas querem tudo e nunca param. O desenrolar da obra vai se dando aprofundando as características que cada grupo, e assim demonstrando como um e outro são e se posicionam no mundo.

Somos apresentados a um dos personagens principais da história, “Tutano” um tudista muito esperto, que um dia em uma de suas conversas com seu pai (que não tinha tempo para nenhum assunto que fosse relacionado ao seu trabalho), lança alguns questionamentos logo após pedir para ir a praia e seu pai negar, então ele pergunta “por que existem Tudistas pobres e outros tão ricos?; Por que um Tudista quer ser sempre melhor que o outro?; Por que eles vivem tão ocupados? Brigando? Por quê?; Por que os Tudistas não são amigos dos Nadistas?” (Comparato, 2009, p. 34). Seu pai um tudista muito rico responde simplesmente que eles “não podem perder tempo”. Insatisfeito com a resposta do pai, Tutano sai a pensar sobre seus questionamentos, e acaba se perdendo no caminho até a praia e é lá que ele encontra “Nadinha”, uma nadista que também acabou se perdendo com a cabeça cheia de perguntas assim como Tutano.

Após uma longa conversa sobre como o mundo de ambos era triste e sem sentido, decidem não mais voltar para o lugar de onde vieram. Tanto Tutano quanto Nadinha estavam cansados porque andaram muito, então decidiram dormir. Até esse momento o mundo ainda

era branco e preto, ou do jeito dos tudistas ou do jeito dos nadistas, mas aquele encontro entre os dois iria mudar tudo. Ao acordarem os dois se olharam “e foi aí que o amor aconteceu entre eles. Eles se enamoraram. Nesse instante, surgiu no céu um arco-íris. Viva! As cores voltaram à Terra”. (COMPARATO, 2009, p.49). Tutano e Nadinha, agora apaixonados, passam a procurar um lugar onde começarão uma nova vida, onde não reinaria nem o modo de vida consumista dos tudistas, nem o modo de vida acomodado dos nadistas.

Depois que encontram um lugar que passam a denominar de “lata de lixo”, Nadinha e Tutano se casam, e logo nasce um filho, “Naturis, uma mistura de Nadista com Tudista (...) aprendeu com os pais que o tudo-coisa é tão ruim quanto o nada-nada. E por causa disto ele se entendia melhor com as coisas, com a floresta e com ele mesmo” (COMPARATO, 2009, p.63). Com o tempo Naturis cresce, seus pais envelhecem e “acabam voltando para o fundo da Terra- para o mundo inferior” (COMPARATO 2009, p.66), Naturis agora fica sozinho, mas não por muito tempo, pois aparece “Natura”, os dois se apaixonam e assim como seus pais, se casam e dão origem a um outro povo.

Realizamos esse resumo da obra porque acreditamos ser necessária essa exposição, e também para destacar os pontos positivos e questionamentos trazidos pelo autor. A grande mensagem aos pequenos é que o amor é sempre o melhor caminho na resolução de conflitos, que nem sempre o consumo de tudo traz felicidade e sossego, mas também que não fazer nada o tempo todo também não é legal. Levando em consideração que a obra visa o público infantil o respeito a alteridade é colocado de forma bastante contudente na obra. Em suma “Nadistas e Tudistas” (2009) busca passar uma mensagem de romper as barreiras das diferenças para que se possa viver da melhor forma com todos. Depois de feitas essas considerações, partimos agora para a análise sociológica da obra.

Como dito antes, todo artefato cultural traz consigo uma proposta social, seja ela de crítica, reodenação, ou manutenção dos valores sociais. A análise sociológica busca encontrar e compreender esses elementos, para assim compreender o que de fato a obra está dizendo ao realizar esse trabalho. Nadistas e Tudistas traz em forma de alegoria alguns problemas sociais que existem na ordem do real, é sobre estes que iremos tratar. Como apontado por Adorno e Horkheimer (2006) há uma relação entre a experiência social e a os produtos culturais, pois estas trazem consigo os problemas sociais, e ao mesmo tempo propõem soluções para eles, por isso consideramos a análise desta obra infantil importante.

Iremos nos ocupar agora das questões ideológicas presentes em Nadistas e Tudistas, como afirma Terry Eagleton o que a ideologia aponta não é um retrato fiel da realidade, mas o sintoma de suas contradições, isso porque “a natureza ambígua, autocontraditória da ideologia

origina-se justamente do fato de ela não reproduzir com autenticidade a contradição real; na verdade, se realmente o fizesse, poderíamos até mesmo hesitar em chamar “ideológico” esse discurso” (EAGLETON, p.123, 1997). Ao analisar o livro há alguns pontos que destacamos e iremos nos concentrar em tentar esclarecer. Logo no início da história temos o aparecimento destes dois povos que são completamente opostos e também completamente diferentes dos seres humanos:

E foi assim, sem mais nem menos, que apareceram do fundo da Terra esses seres esquisitos, interessantes e muitos diferentes. Eles brotavam da terra como se fossem flores, mas não eram plantas. Tinham pernas e braços como se fossem crianças, mas não eram gente. Também não eram uma mistura dos dois não! Eles apenas eram! (COMPARATO, 2009, p.14)

Esta afirmação de nadistas e tudistas como seres completamente diferentes, é uma confirmação de que se trata de uma obra que visa a fantasia, e a imaginação das crianças, como segue no texto ““Imagine! Vamos, invente um ser”; Como é? Ele tem tromba?, Anda de lado? É furado no meio? Tem pernas? Hum! Que ser diferente? Hum!” (COMPARATO, 2009, p.14). O autor rejeita então esse caráter humano na apresentação desses seres que “apenas são”, mas durante todo o texto ele está ali presente, com todos os seus valores. Ao reivindicar a imaginação dos leitores para criarem em suas mentes esses seres tão “diferentes”, o autor está na verdade pedindo para que eles vejam esses seres exatamente iguais a nós, e aos seres existentes em nosso mundo. No decorrer da leitura da obra vamos encontrando esses elementos que o autor afirma ser diferente e fruto da imaginação dos leitores, mas que na verdade não o são.

Outro elemento central que destacaremos em nossa análise é o “tempo”, assim como em nosso mundo tudo se organiza em torno de quanto tempo temos para isso ou aquilo, na obra isso também não se difere. Há no desenvolvimento da história, uma parte reservada só para o tempo. Temos uma gravura de uma página a outra de três engrenagens, duas maiores em cada lado das páginas e outra menor entre elas. No meio de umas das engrenagens, como um ditado popular encontramos a seguinte frase “O tempo não gira ao contrário”, mas por que é que crianças que devem ter entre quatro, seis ou dez anos devem se preocupar com o tempo, por que em uma obra de fantasia infantil há essa preocupação com o tempo?. Isso acontece porque mesmo essas obras de caráter fantásticos, ou de fulga do mundo comum em busca de um mundo imaginário acabam que por reafirmar a lógica dessa sociedade que criticam. Pensando na ação da ideologia em relação a resolução, ou reconciliação dos problemas o que temos é a busca de uma unificação das normas sociais. Como afirma Terry Eagleton:

Como tal, nunca pode ser simples “inefabilidade” ou pensamento negligentemente desconectado; pelo contrário, deve afigurar-se como uma força social organizadora que constitui ativamente sujeitos humanos nas raízes de sua experiência vivida e busca equipá-los com formas de valor e crenças relevantes para suas tarefas sociais específicas e para reprodução geral da ordem social.” (EAGLETON, 1997,p.194)

Sendo assim a ideologia tem sua produção na relação de interesses discordantes. Sob uma relação de conflito entre ela e o seu oposto, se desenvolve uma solução que visa unificar a ordem social. Além dos elementos imaginação e tempo que destacamos anteriormente, há mais dois que analisaremos a seguir: as questões relacionadas a gênero, e por fim as questões relacionadas à ideia de felicidade e realização presente na obra. Embora o autor afirme que “Nadinha” e “Tutano” não são seres humanos, que não são menino, nem menina, sabemos que é exatamente isso que eles estão representando na obra. Essa passagem é muito clara em naturalizar os comportamentos de meninos e meninas. Ao ler as crianças entendem como natural o comportamento de “Tutano” e “Nadinha” como os comportamento que meninos e meninas devem ter.

Desde o início da leitura de Nadistas e Tudistas (2009) um incômodo se fez presente, por que “Tudistas” que trazem consigo as características de fortes, trabalhadores, possuidores das coisas, dentre outras características foram dadas a “Tutano” e porque as características dos “Nadistas” esses seres que são preguiçosos e fracos, foram dados a “Nadinha”. O que se tem aqui é somente a reafirmação dessas características de homens e mulheres em nossa sociedade que infelizmente estão sendo naturalizadas para as crianças. Desde cedo é ensinado a elas quais os comportamentos adequados para meninos e meninas, levando em consideração que essa obra é usada em escolas e destinada ao público infantil, o que se torna problemático. Concordamos com Guacira Lopes (2007) quando é dito que as práticas e a linguagem são “marcas” que visam constituir o que deve ser tido como feminino e masculino, segundo a autora:

Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei, participam dessa produção. “Todas essas instituições realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina nega ou recusa outras identidades e práticas...” (LOURO, 2007, p.22).

Essas ferramentas levantadas pela autora, em sua grande maioria passa de forma imperceptível aos olhos de muitos, pois se escondem na ideia de “natural” e não se mostrando como realmente são, construções sociais impostas pelos grupos dominantes das inúmeras sociedades. Em outra passagem do livro há outra menção as questões de gênero ainda mais

forte, que lança a possibilidade de outro personagem que traz consigo características que são reconhecidas como “femininas” ainda mais preocupante, vejamos “É. Uns dizem que ela nasceu de uma costela de Naturis, outros que foi uma cor que a trouxe, mas ninguém sabe direito” (COMPARATO, 2009, p. 70). Aqui temos há alusão ao mito bíblico do Éden, este que afirma a inferioridade da mulher em relação ao homem. Além de todos esses problemas, como se não fosse bastante, temos nas ilustrações dos personagens claramente as figuras de “homem” e “mulher”, inclusive com a semelhança na reprodução dos órgãos sexuais.

Essa discussão sobre como os papéis de meninos e meninas está contida na obra, mesmo que o autor afirme, que não se trata de meninos e meninas, mas de “seres”. Isso nos leva a análise de outro elemento, que sem dúvida alguma, ocupa lugar central nesse debate: a felicidade. Durante toda a história temos a busca por ela (a felicidade), tanto “Tutano” quando “Nadinha” não estão satisfeitos com seus mundos, um por ele se resumir ao “tudo”, trabalho, consumo, não perder tempo etc, e o outro por seu mundo ser exatamente o contrário. A solução encontrada pelo autor é que através do amor entre esses dois personagens tudo será resolvido. Neste ponto encontramos a pretensa carga romântica colocada pela obra.

É a partir do encontro/amor entre “Tutano” e “Nadinha” que se encontrará a paz e a solução para todos os conflitos. É nessa parte do texto que pela primeira vez aparece o arco-íris e as cores já que até então não somente na história, nas os personagens e tudo que nela existiam eram apresentados em preto e branco. Sobre essa pretensão romântica da obra, aqui romântico no sentido de romper com a lógica moderna, vejamos o que diz Michael Löwy:

Essa presença do romantismo no próprio cerne da produção cultural de massa distribuída pela sociedade de consumo que ele rejeitava revelaria antes de tudo a que ponto a temática romântica corresponde às aspirações e às necessidades humanas que a sociedade alienada contemporânea não pode destruir. Com efeito, os produtos da indústria cultural derivam seu poder de atração do que extraem do sonho, da fantasia, dos fantasmas para criar uma carga emotiva. Nessa medida, devem necessariamente basear-se no desejo e no imaginário humanos, tais como existem em um dado momento. (LÖWY, 2015, p.211)

Segundo Löwy (2015) a indústria cultural quando encontrar elementos, como por exemplo, frustração afetiva atrelada a um sentimento de perda, e esses elementos estão atrelados a subjetividade da sociedade moderna, ela (a indústria cultural) se apropria deles e os usa, mesmo que depois ela os enquadre em seu formato. No texto “Nadistas e Tudistas” esse elemento que se pretende romântico pode ser visto nessa busca pelo amor e felicidade que são encontrados no casamento e na passagem desses mesmos valores para as gerações futuras. Logo após o encontro entre “Nadinha” e “Tutano” o amor se mostra “E foi aí que o amor aconteceu entre eles. Eles se enamoraram. Nesse instante, surgiu no céu um arco-íris.

Viva! As cores voltaram à Terra”(...) Nadinha e Tutano se casaram e tiveram um filho (COMPARATO, 2009, p.49 -61). Poderíamos até ver esse desfecho como uma solução romântica, mas se pegarmos o que diz Löwy veremos que:

A indústria cultural apropria-se com frequência de certos clichês românticos – a vida idílica dos campos, o amor que se revela mais forte do que as barreiras de dinheiro ou classe, o indivíduo incorruptível que não se deixa comprar – para integrá-lo de maneira superficial em um conjunto fundamentalmente apologético e submetido aos valores dominantes. Os elementos românticos são neutralizados ou desfigurados pela eliminação de seu vértice crítico, desviados em benefício de uma cultura essencialmente mercantil. . (LÖWY, 2015, p.211)

Diante disso percebemos que não é tão fácil perceber analisando uma obra se os elementos encontrados nelas têm algum caráter romântico, ou se apenas visam manter o que já está posto. Nesse sentido é importante lembramos-nos do que afirma Löwy em relação ao que podemos chamar de romântico “em sentido pleno: aquele no qual os diferentes temas estão integrados organicamente em um conjunto cujo significado global tende à recusa nostálgica da reificação-alienação moderna” (LÖWY, 2015, p. 212)

CONCLUSÃO

A proposta deste artigo foi realizar uma análise dos elementos estéticos e ideológicos encontrados obra “Nadistas e Tudistas” (2009), partindo de um viés sociológico que considera indissolúvel a relação entre elementos estéticos e o conteúdo da obra. Ao longo do trabalho percebermos como a literatura infantil ainda é tida como algo menor dentro dos debates literário e muitas vezes não chega nem a ser classificada como “literatura”. Terry Eagleton aponta que “não seria fácil isolar, entre tudo o que se chamou de ‘literatura’, um conjunto constante de características inerentes. Na verdade, seria tão impossível quanto tentar isolar uma única característica comum que identificasse todos os tipos de jogos” (EAGLETON, 1997, p. 12). Apontando assim a inexistência de algo que se pareça como “essência” da literatura. Ao longo do desenvolvimento do trabalho buscamos apresentar o livro como um artefato cultural, que produzido mesmo sendo escrito por um sujeito, este está inserido numa lógica social trazendo consigo os valores dessa mesma sociedade. Utilizando as contribuições de Cândido vimos as relações entre obra e meio social, segundo o autor:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que

atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CÂNDIDO, 2011, p. 84)

Sendo assim, temos na literatura não um sistema fixo, mas bem mais dinâmico do que aparentemente se mostra. Ao analisarmos os elementos estéticos e ideológicos, fazendo o uso da Sociologia, visamos ampliar a análise das obras literárias, principalmente essas dedicadas ao público infantil que não raramente é tida como “inocente” e que todos sabem do que está se falando. Não precisando de um olhar minucioso ao tratar dessas obras, como se fosse tudo muito simples, mas tratar de questões ideológicas na literatura infantil percebemos que as coisas não são tão simples, como afirma Hunt:

Escrever sobre política e ideologia nos livros para criança pode parecer criar uma nova hegemonia para preencher o vazio deixado pelo desaparecimento das certezas da crítica literária tradicional. Mas se os livros para crianças serão, como deveriam ser em todas as ideologias que não as mais repressivas, genuinamente ampliadores da mente (e claro que aqui estou revelando algo de minha própria ideologia), eles devem ser visto em termos do mundo que os cria e do mundo que os circunda. A criança pode ser inocente, se inocência e amoralidade podem ser equipradas; mas, para que nós, adultos, possamos falar proveitosamente em literatura infantil, não podemos nos permitir a pretensão de ter uma inocência similar. (HUNT, 2010, p217)

Desse modo a tarefa de quem estuda as obras literárias infantis não é tão simples quanto parece, e ao contrário do que muitos pensam a carga ideológica nem sempre vista na superfície da obra, sempre se faz presente. E isso se dá porque justamente a força da ideologia está em nos desconectar da experiência social. Chegamos ao fim desse trabalho apontando os pontos problemáticos da obra analisada, mas também reconhecendo os limites de nossa própria análise.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W e HORKHEIMER Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2006.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudo de história e teoria literária*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COMPARATO, Doc. **Nadistas e Tudistas**. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EAGLETON, Terry. Ideologia. **Uma introdução**/Terry Eagleton; tradução Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

_____. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FORACCHI, M; MARTINS, J de S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade** – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In LOURO (Org.) *Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOWY, Michael. **Revolta e melancolia: o romantismo na contracorrente da modernidade**. 1ª Ed. - São Paulo: Boitempo, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LITERATURA DE CORDEL E PLURALIDADE CULTURAL NORDESTINA: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Renally Arruda Martins de Lima
Universidade Estadual da Paraíba
renallyamlima@hotmail.com

RESUMO

A literatura de cordel enquanto objeto de estudo na sala de aula possibilita a socialização do saber por meio de uma leitura agradável, atrelada a aspectos como a criatividade, a musicalidade, a comicidade e a identificação com o cotidiano local. Assim, tendo em vista que esta é uma prática que necessita ser divulgada e expandida no contexto escolar, o artigo tem o objetivo de apresentar a experiência em sala de aula com a literatura de cordel em diálogo com a pluralidade cultural nordestina, tendo como objetivos específicos ressaltar a importância da inserção da Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, expor as etapas do trabalho desenvolvido em sala de aula, analisar os impactos causados nos discentes a partir da conclusão das atividades. Os métodos utilizados para realização da pesquisa foram revisão bibliográfica, seguida de planejamento sequencial das aulas, realização das atividades escolhidas no planejamento, análise dos resultados obtidos. Para tanto, os autores utilizados para o aporte teórico do artigo foram Pinheiro e Marinho (2012), Braga (2006), Pinheiro (2007), entre outros. Os resultados do estudo apontam que a literatura de cordel pode ser considerada uma sugestão de texto literário que deva ser inserida cada vez mais no contexto escolar, haja vista que suas temáticas, sua musicalidade, comicidade e estética são mais acessíveis para desenvolver inicialmente o letramento literário, seguido de uma interpretação crítica e reflexiva por parte dos alunos.

Palavras-chave: Literatura de cordel. Pluralidade cultural nordestina. O texto literário na sala de aula.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, as discussões sobre o ensino de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental têm se tornado frequentes entre os estudiosos da área. Ela, muitas vezes, gira em torno de como inserir o texto literário como algo que ultrapasse a visão do texto pretexto, visto que os livros didáticos de Língua Portuguesa, em sua maioria, trazem os estudos literários de fato somente no Ensino Médio. Antes disso, os livros abordam apenas alguns textos, muitas vezes como material para atividades de interpretação, o que faz com que o objetivo essencial da Literatura, de acordo com Cândido (1989), seja perdido. Ele diz que [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (p. 122).

Analisando o que o autor fala, é perceptível que a Literatura existe para ser lida e

sentida, cabendo aos críticos literários analisá-la mais profundamente. Sua função essencial seria, portanto, segundo Cândido, trazer a possibilidade a quem ler de enxergar melhor o mundo a partir do sentimento que cada texto traz consigo, concedendo também ao leitor mais assíduo a capacidade de observar as coisas com criticidade e do ponto de vista mais humano.

Assim, tomando como objeto de inserção da Literatura na sala de aula o cordel, propõe-se levar para o aluno um texto que, de acordo com Pinheiro (2007) é bastante propício para o ambiente escolar, “uma vez que poderá ser transformado num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral (PINHEIRO, 2007, p.39)”.

Ademais, a literatura de cordel constitui um importante papel na propagação da cultura nordestina. Em seus versos e formas ela traz as marcas dos aspectos da coletividade dessa região, seja com relação ao ritmo, nomes importantes ou até mesmo com relação ao aspecto linguístico. Sabendo que inicialmente, como conta a história, ela servia para estabelecer a comunicação entre os povos, é concebível que este tipo de Literatura apresenta uma pluralidade cultural bastante rica.

Dessa forma, no que se relaciona à inserção da Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, é possível considerar que a literatura de cordel pode ser um instrumento que atraia mais o leitor do que produções mais clássicas da Literatura, dada a sua linguagem simples que se aproxima da oralidade, seu caráter (em geral) humorístico e os temas variados que envolvem diferentes tipos de público.

Além disso, como a literatura de cordel proporciona ao público leitor diferentes olhares com relação às formas de construção, identidade e cultura. Assim compreende-se que sua inserção na sala de aula é justificável, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam no documento que se refere aos Temas transversais a necessidade do trabalho com a Pluralidade cultural. Nessa parte o essencial é que se trabalhe o conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, aspecto bem desenvolvido na literatura de cordel.

Dito isto, a pesquisa presente apresenta a importância da inserção da literatura de cordel nos anos finais do Ensino Fundamental e sua estreita relação com a Pluralidade Cultural Nordestina. O trabalho didático metodológico foi desenvolvido tomando como base um plano de ensino desenvolvido a partir de estudos bibliográficos de autores como Pinheiro e Marinho (2012), Braga (2006), Cândido (2006), além das orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no seu documento que versa sobre os Temas Transversais, entre outros documentos oficiais.

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Apresentar a experiência em sala de aula com a literatura de cordel em diálogo com a Pluralidade Cultural Nordestina como forma de inserção da Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos

- Ressaltar a importância da inserção da Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Expor as etapas do trabalho desenvolvido em sala de aula;
- Analisar os impactos causados nos discentes a partir da conclusão das atividades.

METODOLOGIA

O corrente estudo se desenvolve a partir da pesquisa bibliográfica que constitui uma parte, senão um todo, de praticamente todo estudo científico. A partir dela, foram selecionados materiais de diversos autores, cujas teorias e sugestões serviram de suporte para a etapa experimental do trabalho.

Na etapa experimental, foi realizado um estudo de campo com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campina Grande. O estudo ocorreu durante o período de um mês, com culminância realizada no mês de junho, como composição de parte da festa estudantil realizada em sala.

Após esta fase, foram analisados, através dos resultados obtidos, os impactos causados através da prática desenvolvida, tomando-se ainda como base os estudos bibliográficos feitos no decorrer da pesquisa.

LITERATURA E ENSINO

Ao longo dos séculos, a Literatura tem sofrido várias modificações, tanto no que se relaciona aos seus objetivos como no que se relaciona a problemática do que considerar Literatura ou não. Ela tem andado lado a lado do ser humano, trazendo através da ficção, a força necessária para enfrentar os percalços da vida, além de ajudar a perceber o mundo com maior criticidade. Além disso, de acordo com Cândido (2006), ela tem um valor sociológico, podendo ser considerada um produto social da civilização na qual é produzida, já que, direta

ou indiretamente, é escrita tomando muitas vezes como base seu momento histórico e o público leitor.

Nesse sentido, orientado pelos PCNs, o ensino de Literatura, vem se consolidando cada vez mais nas escolas, já sendo, em algumas escolas uma disciplina estudada isoladamente. O fato é que, de acordo com o documento, que versa sobre o ensino da disciplina especialmente para o Ensino Médio, concebe a Literatura pautada no pensamento já discutido de Cândido, ressaltando a necessidade de não pautar o ensino a partir de um processo cronológico histórico. Porém, é difícil compreender como colocar em prática essa orientação, dado que a maioria (senão todos) dos livros didáticos abordam a Literatura a partir das escolas literárias em sua sequência cronológica, cabendo, portanto, ao professor relacionar textos de diferentes escolas, ressaltando seu valor artístico, estético e social para o momento atual.

Partindo disso, aluda-se o que diz Braga (2006, p. 4) sobre a importância de se estudar Literatura, considerada por ele uma obra de arte.

[...] estudar a obra de arte como um objeto estético significa possibilitar ao aluno a vivência estética da obra, a percepção e a leitura criadora do texto, uma atitude estética autônoma, flexível, independente de regras morais conjugadas pelo olhar do adulto, que, muitas vezes, posiciona-se enorme, colossal, no mais alto degrau em que se postaram os saberes promovidos por sua história pessoal.

Nesse sentido, depreende-se que o ensino de Literatura traga para o educando, antes de tudo, a percepção da beleza aparente da obra, aquela que cada um vê e interpreta de um jeito e que, pode levar, até certo ponto, ao eixo central de uma possível leitura daquilo que o autor pretendia exprimir. Por essa razão, de que a impressão deva ser o ponto de partida para o estudo literário, que se faz mister lembrar que a Literatura parte da premissa da recepção, como bem discute Eagleton (2006) em sua obra *Teoria da Literatura: Uma introdução*. Em sua obra, o autor apresenta várias discussões sobre o que seria Literatura, entre as quais escreve que o valor da obra literária se concretiza na recepção, devendo, assim, haver participação ativa do leitor.

Sobre isso, Leavis (1998, p. 2) já defendia que “ou a literatura está viva no tempo presente, ou simplesmente não está viva” (LEAVIS, 1998, p. 2), revelando, pois, o objeto literário como resultado que vai além da história, como algo que vive, principalmente através da recepção de leitores de diferentes épocas.

Sabendo disso, é válido ainda sobre o ensino de Literatura em sala de aula analisar o que versa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96 em seu artigo 32:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(BRASIL, 1996, Art.32, incisos I, II, III e IV).

De acordo com a lei, os pontos acima são os objetivos principais da educação básica no Ensino Fundamental. Nesse sentido, sendo a Literatura considerada a arte da palavra por alguns autores, depreende-se que, no que se relaciona ao inciso II do referido artigo, é inegável a necessidade da sua compreensão. Além disso, principalmente no que se refere ao inciso III, é possível visualizar que a Literatura cumpre de forma satisfatória o papel de desenvolver a capacidade de aprendizagem, visando a aquisição de conhecimentos, já que através dela se pode entrar em contato com diferentes culturas, além de desenvolver a habilidade crítica e a formação de atitudes e valores.

Além do já exposto, importa também mencionar o que trazem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), volume 1, na seção A Formação do Leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Leia-se:

O ensino da Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade (da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (7ª ou 8ª série) [...] os jovens, no ensino fundamental, leem Literatura à sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas. (Secretaria da Educação Básica, 2006, p 61).

Tomando como base as reflexões feitas acima, depreende-se que no Ensino Fundamental existe uma abertura maior para a escolha do texto literário que será trabalhado com o aluno, além do que a formação do leitor não parece seguir aqui o percurso sistemático do que é trabalhado no Ensino Médio. Entende-se, sobretudo, que os jovens nessas séries têm uma maior liberdade na leitura e compreensão dos textos, percebendo-se aí a existência maior de uma leitura por fruição e não como parte de um processo meramente pedagógico.

Assim, por razões mais que justificáveis, ensinar Literatura pode ser considerada a chave para ampliar o horizonte dos alunos, alunos estes que não devem ser obrigados a

conhecer e ler somente aquela Literatura clássica que muitas vezes ele não compreende, mas que podem e devem conhecer, principalmente, o texto literário que está a sua volta e que faz parte da sua cultura, como parte da origem do seu povo, o que seria o caso da literatura de cordel, apresentada na seção seguinte de forma mais detalhada.

LITERATURA DE CORDEL E CULTURA POPULAR: UMA *PROSA* EM SALA DE AULA

Inicialmente, para conceber a principal relação entre literatura de cordel e cultura nordestina, frisa-se aqui a fala de Dizioli (2009, p.15):

A Literatura de Cordel, **expressiva forma de manifestação da cultura popular da região Nordeste**, tem despertado um crescente interesse no meio acadêmico, após um período de insuficiente prestígio. Esse estudo busca refletir sobre essa plural forma artística, desde uma compreensão historiográfica, passando por questões relacionadas ao seu estatuto de uma original poética, com seus modelos formais, enfoque na oralidade e nas performances, até sua inscrição também como uma arte da memória. (grifo meu).

A partir de sua afirmação, em especial do grifo feito, é inerente aludir aqui a importância da literatura de cordel como primeira forma de texto literário com o qual o povo nordestino teve contato. Sabe-se que esse tipo de produção foi uma das primeiras formas de comunicação e propagação de histórias populares da região, tendo origem europeia e trazida pelos portugueses na época do Brasil colônia. É fato, também, que o cordel surge de uma tradição, essencialmente oral, popular, sendo ainda mais antiga que a Literatura clássica.

No que se relaciona ao gênero cordel em si podem-se destacar, de acordo com abordam Pinheiro e Marinho (2012) em sua obra *O cordel no cotidiano escolar*, algumas características principais como: a musicalidade; sua relação com a linguagem informal oral; a diversidade de temas; o caráter bem-humorado; e a composição por estrofes sextilhas, que apresentam as rimas de acordo com o sistema ABCBDB, isto é, rimam as linhas pares entre si, conservando as demais em versos brancos (sem rima obrigatória).

Ainda recorrendo aos autores Pinheiro e Marinho (2012) para falar do cordel, apresenta-se que “o dinamismo da cultura, o poder que tem de se renovar, de recriar velhos e significativos temas é uma das marcas da literatura de cordel”. Nesse sentido, apesar de reconhecer que a literatura de cordel é antiga, é inquestionável também reconhecer que, apesar disso, ela tem a cada dia se renovado para continuar a fazer parte da literatura popular vigente.

Nesse sentido, interpreta-se que “a poesia popular, portanto retrata e põe em questão aspectos da sociedade e pode funcionar, como qualquer outra literatura, como instrumento de deleite e reflexão” (PINHEIRO & MARINHO, 2012, p. 83). Desse modo, conclui-se que, trabalhar o cordel em diálogo com a pluralidade cultural, em específico nordestina, é atender ao que apresentam os PCNs em seu texto sobre o tema transversal em questão, que versa:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p.19).

Através desse parágrafo, analisa-se que, partindo das temáticas e função social do cordel, além da afirmação de Marinho e Pinheiro, vê-se que o cordel é uma sugestão que atende não só ao público alvo, que pedem textos cada vez mais diversificados e com um caráter de fantasia além do previsível, este texto literário pode ser entendido como uma proposta de material que vai de acordo com vários documentos que versam sobre o ensino como um todo.

Finalmente, destaca-se aqui a afirmação retirada do texto sobre o tema transversal Pluralidade Cultural que, de certa forma, pode servir como reflexão para o que é cultura e o que é o cordel e o que ele traz em sua essência: “As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos [...]” (BRASIL, 1997, p.19).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o período de intervenção de um mês em sala de aula trabalhando a Literatura de Cordel como forma de inserção do texto literário no Ensino Fundamental, mais especificamente em uma turma de 8º ano, é possível notar uma grande mudança, até mesmo na relação entre os alunos na hora da aula.

Primeiramente, destaca-se o primeiro contato com o cordel que aconteceu a partir dos textos “O cavalo que defecava dinheiro” e “O dinheiro: Testamento do Cachorro”, ambos do poeta cordelista Leandro Gomes de Barros, considerado o pai da Literatura no Nordeste.

Nesse primeiro momento, foi realizada uma leitura cantada, para posteriormente haver uma discussão com a turma. No momento da discussão, o objetivo de fazer uma relação dos cordéis com o filme “O auto da compadecida” foi atingido naturalmente. Os alunos identificaram com muita facilidade que a inspiração de algumas cenas veio dos cordéis. Além disso, levar de início essas obras, fez com que eles percebessem o valor nacional desta Literatura.

Posteriormente, é possível afirmar que a visão dos alunos com relação à importância da Literatura de Cordel para o Nordeste se tornou mais positiva após a reprodução e discussão da reportagem Literatura de Cordel, exibida pelo Globo Rural e retirada do Youtube. Através dela, os alunos puderam conhecer os primórdios da História do cordel no Brasil e como esse texto literário foi um marco decisivo para a propagação da cultura, costumes e história do povo nordestino.

Assim, após algumas aulas que englobaram leitura de cordéis, discussões sobre os aspectos culturais do Nordeste, apresentação das principais características do cordel, foi proposto aos alunos que, em grupo, realizassem uma produção escrita em forma de cordel que contasse um pouco da pluralidade cultural nordestina.

Abaixo, seguem trechos de alguns cordéis produzidos pelos alunos, seguidos de fotos da culminância da intervenção, como resultado final do trabalho realizado com a Literatura de Cordel.

Figura 1: Cordel sobre a cultura maranhense


<p style="text-align: center;">MARANHÃO: CULTURA E TRADIÇÃO</p>  <p style="text-align: center;"><i>Aline Kelly Gomes de Farias Everton Mateus Gomes da Silva</i></p>	<p style="text-align: center;">MARANHÃO – CULTURA E TRADIÇÃO Aline Kelly e Everton Mateus</p> <p>Quando eu fui ao Maranhão Eu vi muito baião e xaxado Também vi mulher <u>bunita</u>. Pra homem desmantelado Elas dão tanto amor <u>Inté</u> o homem ficar aprumado.</p> <p>Lá tem uma cidade Que faz <u>homenageação</u> Conta a lenda, há muitos anos vivia Um arretado de um barão. O barão de Grajaú, um grande milionário Que abalou o Maranhão.</p> <p>No Maranhão, antigamente Não havia delegado Pra <u>mandá</u> na cidade Também não havia soldado Mas lá tinha um barão Que bem exercia seu mandado</p> <p>Grande estado nordestino No Maranhão o carnaval é tradicional, Com muita cor e batuque A festa é fenomenal. Tem até o bumba meu boi Folia assim não tem igual.</p>
--	---

Figura 2: Cordel sobre a cultura baiana

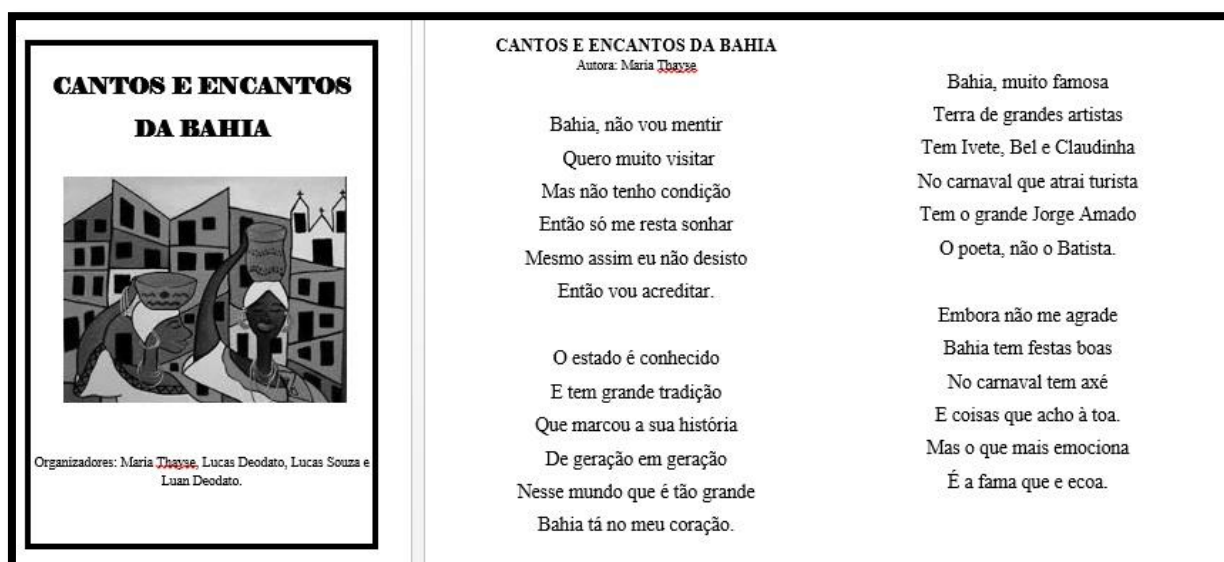


Figura 3: Cordel sobre a cultura paraibana

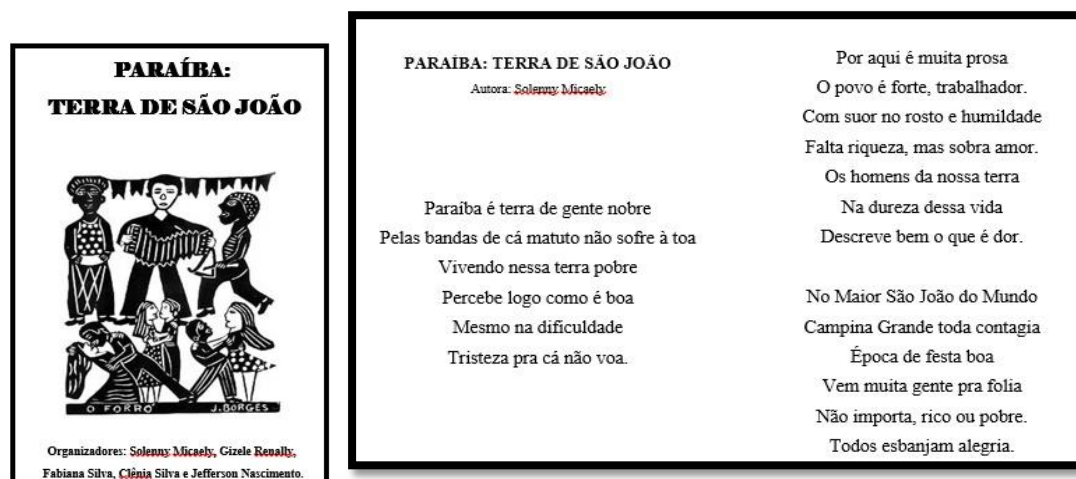


Figura 4: Aluna declamando o cordel produzido por ela.



Figura 5: Roda de conversa sobre a experiência com o texto literário em sala de aula.



CONCLUSÃO

A partir do trabalho desenvolvido em sala de aula, é possível perceber a inserção da Literatura no Ensino Fundamental a partir do cordel como uma sugestão que requer um processo bem delimitado de escolhas e práticas. Não basta levar o cordel e pedir que os alunos leiam e interpretem. Como todo texto literário, a essência de sua leitura está inicialmente em seu caráter sensibilizador e estético. É preciso encarar o texto como uma obra de arte que está ali para ser apreciada nos seus mínimos detalhes.

O cordel é, sem dúvida, um importante instrumento para trabalhar a valorização da pluralidade cultural, bem como sua conscientização. Ele traz, com todo seu humor, muitas vezes, os costumes que não percebemos, mas que nos fazem singulares em meio à pluralidade.

Em síntese, no que se relaciona à contribuição do trabalho para a Academia, entende-se que a pesquisa serve de sugestão didático-metodológica para professores que buscam uma forma diferente de trazer a Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, além de trazer uma análise sobre o diálogo entre o cordel e a pluralidade cultural nordestina, análise esta que se pretende aprofundar em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Patrícia Colavitti. O ensino de literatura na era dos extremos. In: **Revista Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 03- n.05 -2º Semestre de 2006.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 mai. 2017.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias** (volume 1). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.). **Direitos humanos e Literatura**. Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

_____. **Literatura e Sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

DIZIOLI, Irene Gloe. **Literatura de cordel: letra, imagem e corpo em diálogo**. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9779>. Acesso em: 28 mai. 2017.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma introdução**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LEAVIS, F. R. Revaluation: tradition and development. IN: **English poetry**. Chicago: Elephant Paperbacks, 1998.

PINHEIRO, Hélder & Marinho, Ana Cristina. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA PARA “SEM BARRA”, DE JOSÉ PAULO PAES

Paulo Ricardo Ferreira Pereira (UFCG)
Dra. Márcia TavaresSilva (UFCG)

RESUMO

A circulação da poesia, seja ela oral, seja escrita, é um fenômeno comum a todas as culturas. No entanto, a poesia teve nas instituições escolares, segundo Alves et al. (2011), um espaço e uma abordagem educacional pouco adequadas, mesmo sendo atribuído à escola, enquanto *lócus* institucional da construção e socialização de saberes, o papel de estimular a circulação destas obras. De acordo com Cereja (2004), isto acontece em razão da metodologia de ensino das aulas de literatura, sobretudo por esta privilegiar um discurso didático alicerçado na historiografia literária e, em consequência disto, por atribuir ao texto literário uma importância menor. Diante disto, o presente artigo visa apresentar e discutir o ensino da literatura, especificamente às obras poéticas, nas instituições escolares em vigência, para, a partir disto, apresentarmos uma proposta de atividade acerca do poema “Sem barra”, de autoria de José Paulo Paes (1926-1998), a qual está fundamentada no desenvolvimento das habilidades e competências psicossociais dos alunos. Na atividade elaborada, partimos dos pressupostos teóricos de Solé (1998), em especial, nas estratégias de leitura referentes à inferência e ao questionamento. Para isto, alicerçamo-nos em uma abordagem metodológica qualitativa de natureza interpretativa e descritiva, tornando, assim, improvável uma postura neutra dos pesquisadores (ANDRÉ, 1995). Teoricamente, como aporte teórico, nos subsidiamos nas contribuições dos seguintes estudiosos: Pondé (1983); Solé (1998); Gebara (1997); Cereja (2004); Girotto (2011); Alves et al. (2011). Por meio das leituras realizadas, constata-se que nas obras literárias, especificamente à poesia, há uma inadequação do tratamento destas na interface de ensino-aprendizagem, em razão disto, propomos a referida atividade, na qual partimos da noção de que a literatura humaniza o homem (CÂNDIDO, 1995) e que fomenta o seu desenvolvimento e a sua formação enquanto sujeito social em construção.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de literatura; Poema; Estratégias de leitura.

INTRODUÇÃO

Esta proposta de atividade desenvolve-se a partir do trabalho com o texto poético *Sem Barra*, de autoria de José Paulo Paes (1926-1998), uma das maiores referências quando se trata do trabalho literário com o público infanto-juvenil. Nascido em Taquaritinga, São Paulo, José Paulo Paes foi poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta brasileiro. Ao contrário de sua carreira literária, Paulo Paes estudou Química Industrial, em Curitiba, e iniciou-se na

literatura nos círculos paranaenses em meados dos anos 40.

Em nossa proposta de atividade, escolhemos o referido poema por motivações de cunho sociais, sobretudo por acreditarmos que o texto literário possa ser trabalhado, criticamente, como forma de suscitar discussões acerca dos sujeitos e seus respectivos papéis sociais.

Objetivamente, esta proposta visa desenvolver e auxiliar os alunos no processo de compreensão do texto poético. Por isto, ela propõe como público-alvo os alunos ingressos nos Anos Finais de escolaridade do Ensino Fundamental, correspondentes ao 8º ano e 9º ano. A escolha por esta etapa de escolarização reflete-se pelo fato de os alunos, nesta etapa, participarem com maior criticidade nas instâncias em que estão inseridos e, também, por ocorrer uma ampliação dos posicionamentos críticos deles, tendo como finalidade inseri-los em novos contextos sociais de forma ativa, visando a sua inserção tanto no Ensino Médio como no cerne sociocultural.

A presente proposta de atividade está estruturada pela contextualização dos estudos acerca do gênero poema, caracterizando-o e expondo a sua metodologia na interface de ensino-aprendizagem. Em sequência, apresentaremos a proposta de atividade, a qual foi desenvolvida e fundamentada em duas estratégias de leitura, o questionamento e a inferência, prosseguida pelas considerações finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Breves considerações sobre o poema no contexto escolar

A circulação da poesia, seja ela oral, seja escrita, é um fenômeno comum a todas as culturas (ALVES, 2011, p.49). No entanto, a poesia oral popular nunca teve nas instituições escolares, como ressalta Alves (2011, p.52), um espaço e uma abordagem educacional adequada, mesmo sendo atribuído à escola, enquanto *lócus* institucional da construção e socialização de saberes, o papel de estimular a circulação das obras de cultura oral.

Nas instituições escolares em vigência, percebe-se, como nos aponta Gebara (1997), que o tratamento do poema está atrelado às atividades suplementares do professor, as quais não são alvo da atenção dele. Nestas atividades, a abordagem utilizada é, muitas vezes, utilitária e mecanicista, não contemplando, assim, o trabalho efetivo com o texto, trabalhando-o como um meio para se resolver exercícios sobre estruturas gramaticais. Além destas questões, ainda nesta interface de ensino-aprendizagem, Cereja (2004) ressalta que “nas aulas de literatura, o texto literário tem tido uma importância pequena. Em vez de ele ser o centro

das interações em sala de aula, na verdade cumpre esse papel um discurso didático sobre a historiografia literária” (CEREJA, 2004, p.8).

Neste contexto escolar, o poema não é trabalhado de acordo com a sua especificidade, pois, geralmente, o professor utiliza-o como uma leitura que conduziria à sensibilização dos leitores em relação a um determinado tema (GEBARA, 1997, p.150) sem abordá-lo devidamente, isto é, sem levar a reflexão plena dos alunos quanto as possibilidades simbólicas que emergem do poema.

Além destas questões acerca do ensino da poesia nas escolas, há entraves com relação à definição do que se entende por poema. Geralmente, adota-se as definições trazidas pelos livros didáticos, as quais sugerem que o poema é uma composição em versos, estrofes e rimas. No entanto, de acordo com Rifaterre (*apud* GEBARA, 1997), “um poema é uma sequência verbal dentro da qual as mesmas relações entre os constituintes se repetem em diversos níveis”.

Alicerçando-nos na definição apresentada por Rifaterre (*apud* GEBARA, 1997), na interface de ensino-aprendizagem, propomo-nos, à luz de Girotto e Souza (2011), um ensino para a compreensão do texto em torno do *letramento ativo*. Nas palavras das autoras, as salas de aula que “promovem o *letramento ativo* têm alunos entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. As ideias e pensamentos dos alunos são considerados” (GIROTTTO e SOUZA, 2011, p.47).

Neste sentido, visando romper com esta postura encaçada na abordagem gramatical, a proposta de atividade que se segue propõe-se, como um de seus objetivos, permitir, no processo interpretativo, uma construção conjunta entre os alunos e o professor, desprendendo-se da interpretação do autor do livro didático em questão, visto que, como ressalta Gebara (1997, p.153), “cada leitura deve ser fonte de novos sentidos, novas reflexões, emoções diferentes”, sobretudo pelos leitores tomarem a palavra escrita e construírem significados, os quais estão alicerçados em seus próprios pensamentos, conhecimentos, experiências. Nesse sentido, o leitor é, em parte, escritor (GIROTTTO e SOUZA, 2011, p.45).

Na atividade a seguir, fomos motivados pelo desenvolvimento e utilização de duas estratégias de leitura: o questionamento e a inferência. De acordo com Alves et al. (2011, p.59), a estratégia do questionamento “possibilita a busca e descoberta de informações que estão presentes dentro ou (e) fora do texto”. Portanto, o questionamento “permite que os alunos entendam que quando fazem perguntas ao texto escrito podem obter respostas e que esse processo facilita a compreensão” (ALVES et al., 2011, p.59).

Quanto a escolha pela estratégia de inferência, fomos incentivados por questões

ligadas à compreensão do texto, pois, como nos revela Giroto e Souza (2011, p.76),

Os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página, mostram, paulatinamente, uma ideia por vez até que o leitor possa fazer uma inferência apropriada sobre o tema no texto ou uma dedução sobre o que está por vir, por isso que inferir relaciona-se com a noção de ler nas entrelinhas.

Como observa-se na citação acima, ao utilizar-se da estratégia de inferência, espera-se, nesse tipo de pensamento, uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto. Nesse sentido, enfatizamos que fazemos inferência cotidianamente, seja conscientemente, seja inconscientemente, sobre diversos aspectos em nosso dia a dia. Inferir é fundamental à compreensão.

É através dessas duas estratégias de leitura, questionamento e inferência, que a proposta de atividade a seguir está fundamentada. Nela, visamos desenvolver e auxiliar as capacidades leitoras de compreensão do sentido do texto trabalhado, isto é, ampliar os horizontes de significância do alunado quanto ao que está escrito no papel.

2. PROPOSTA DE ATIVIDADE

Estratégia utilizada: Questionamento e Inferência;

Anos de escolaridade: 8º ano e 9º ano;

Objetivos: A partir da exposição e debate das obras, almeja-se que o aluno compreenda e reconheça que cada ser que integra uma sociedade possui um determinado papel social e, conseqüentemente, uma determinada função. Para isto, esta proposta de atividade visa auxiliar o alunado na busca de respostas dentro e fora do texto, a partir de questionamentos e do levantamento de inferências de sentido durante as etapas de leitura, que possibilitem esta compreensão acerca do *outro*.

Recursos necessários:

Texto poético: *Sem Barra*, autoria de José Paulo Paes;

Recortes do texto fílmico *ANTZ* (Formiguinhaz), dos diretores Eric Darnelle Tim Johnson (1998);

A fábula *A Cigarra e a Formiga*, de Esopo.

Blocos de anotações em formato de folhas.

3. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Antes da leitura: Neste primeiro momento, antes do contato direto do aluno com o texto poético a ser trabalhado, o professor terá como propósito questioná-lo acerca das figuras

da formiga e da cigarra, a fim de resgatar as experiências e os conhecimentos prévios deles, uma vez que fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento da obra, pois as vivências e os conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem com o texto, possibilitando a criação de novos sentidos a partir de novos *insights* (GIROTTTO e SOUZA, 2011, p.21). Após o levantamento das características, o professor deve organizá-las através de um gráfico, cujas características contempladas podem servir como base para a construção final da atividade. Aqui, ressaltamos os seguintes tópicos como balizadores da atividade: 1) conhecimento da formiga como personagem interligada ao trabalhador-operário; 2) relação de experiências passadas com as personagens, seja na área cinematográfica, seja na área de literatura; 3) O que desejo saber sobre as personagens. Ainda neste primeiro momento, como forma de inquietar, contextualizar e introduzir as personagens aos alunos, o professor deverá expor algumas cenas do filme *Formiguinhaz*(Eric Darnell e Tim Johnson, 1998), as quais dialoguem com o conteúdo a ser trabalhado.

CONHECIMENTO PRÉVIO	QUESTIONAMENTO
O que eu sei sobre as personagens?	O que desejo saber sobre as personagens?

Durante a leitura: Sabendo-se que o questionamento é uma estratégia que inquietava o leitor, movimentando-o no texto (ALVES et. al., 2011, p.67), nesta etapa, o professor, após a leitura em voz alta do poema de José Paulo Paes, deverá entregá-lo aos alunos juntamente com alguns blocos de anotações em formato de folhas, propondo-lhes uma leitura silenciosa a fim de registrar o pensamento de cada aluno na experiência direta com o texto. Através dos blocos de anotações, espera-se que o aluno anote e descreva as primeiras impressões proporcionadas durante a leitura com o propósito de construir novos conceitos acerca das personagens e das possibilidades de sentidos do texto poético, visto que esta estratégia de inferir no sentido do texto, “permite ao leitor fazer suas próprias descobertas sem um comentário direto do autor” (GIROTTTO e SOUZA, 2011, p.76).

Depois da leitura: Após o levantamento dos dados anteriores, almeja-se que o professor promova uma pequena discussão em sala para que os alunos compartilhem as suas interpretações acerca do texto de José Paulo Paes. Por fim, como última atividade, atribui-se ao professor propor, ainda, uma atividade comparativa, de forma oral, entre o poema *Sem*

Barra e a fábula *A Cigarra e a Formiga*, comparando a forma que as personagens são retratadas nas obras, para que, a partir desta comparação, se possa criar condições que possibilitem a compreensão acerca do lugar do outro na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do exposto e por meio das leituras realizadas, constata-se que na interface de ensino-aprendizagem das obras literárias, especificamente à poesia, há uma inadequação do tratamento destas em contexto escolar, em razão disto, propomos a referida atividade, na qual partimos da noção de que a literatura humaniza o homem (CÂNDIDO, 1995) e que fomenta o seu desenvolvimento e a sua formação enquanto sujeito social em construção.

Em suma, a proposta de atividade apresentada fundamenta-se no desenvolvimento da compreensão plena do texto literário, alicerçando-se nas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) em torno do questionamento e da inferência, visando ampliar o campo de compreensão literária do aluno, seja através do próprio texto, seja além dele. Nesse sentido, a referida proposta, quando adotada pelo professor, deverá adequar-se ao contexto da turma e não ser trabalhada como uma receita pronta a ser seguida sem alterações, uma vez que cada turma possui um grau de desenvolvimento diferente. Caso contrário, estaremos presos ao ensino mecanicista, o qual “não prevê as diferenças, a maturidade, as necessidades e particularidades de um grupo, nem os assuntos de interesse, as experiências anteriores de leitura etc” (GEBARA, 1997, p.146), logo, estaríamos contribuindo apenas para o desinteresse dos alunos pela poesia e caminhando contra o pensamento de Cândido (1995).

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P.; SOUZA, R. J.; GARCIA, Y. M. R. Lendo e Brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.). **Leitura Literária na Escola: Reflexões e propostas na perspectiva do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, Willian Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio**. Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2004.

GEBARA, A. E. L. **O poema, um texto marginalizado**. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.). **Leitura Literária na Escola: Reflexões e propostas na perspectiva do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MIRANDA, Antonio. **José Paulo Paes**. Disponível em: <http://www.antoniomiranda.com.br/Brasilempre/>. Acesso em: 19 fevereiro 2017.

PINHEIRO, Helder. **Antologia de Poemas Infantis**. Campina Grande: “Impresso”.

PONDÉ, G. M. F. Poesia para crianças: A mágica da eterna infância. In: KHÉDE, S. S. (org.). **Literatura Infanto-juvenil: Um gênero polêmico**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO DAS MÍDIAS DIGITAIS: UM OLHAR PARA NOVOS GÊNEROS E SUPORTES TEXTUAIS

Zuila Kelly da Costa Couto Fernandes de Araújo
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB-PT)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central refletir sobre o ensino da Literatura na educação básica sob o viés da produção em meios digitais. Partindo da noção de que a literatura é produzida no contexto interacional de uma sociedade que se comunica, é importante lembrar que esta comunicação se dá por meio dos signos. Nessa perspectiva, a cultura existe como um sistema de signos reconhecíveis pelos membros que a integram, de maneira que não é coerente refletir sobre qualquer um destes elementos isoladamente, pois teríamos apenas uma visão limitada ou distorcida sobre o sistema estabelecido. A tecnologia se constitui como um elemento central da contemporaneidade, sendo assim ao estudarmos os fenômenos relativos à tecnologia devemos pensa-los em suas relações com as esferas da cultura. Para tanto, foram discutidos os conceitos de hipertexto, multimodalidade, hiperpoesia, hiperficção entre outros relacionados às produções contemporâneas que têm sido disseminadas através do ciberespaço. O referencial teórico-metodológico foi construído à luz de teóricos como Chartier (1999), Bellei (2002), Santaella (2003) e Corrêa (2008). A análise dos textos demonstrou a importância de tais conceitos para um trabalho eficaz com a literatura em sua vertente mais contemporânea, tendo em vista as demandas de novas competências relacionadas ao ato de ler, que extrapolam os parâmetros da textualidade convencional e possibilitam uma vivência mais complexa do fazer literário.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Literatura digital; Hipertextualidade; Hiperpoesia; Hiperficção.

INTRODUÇÃO

A inclusão das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) em diferentes esferas do nosso cotidiano, bem como a crescente e constante necessidade de aprimoramento profissional e atualização de metodologias nos coloca diante de um momento em que a informática e, principalmente, a Internet, constituem-se como uma realidade concreta e indiscutível que reconfigurou toda a nossa vida em sociedade.

No âmbito educacional, este processo ocorre de maneira semelhante, de maneira que programas de governo, iniciativas privadas, em todas as esferas, assim também como as escolas buscam informatizar-se e garantir a inserção de seus educandos no mundo da tecnologia.

Entretanto, as experiências de outros países já demonstraram que a tecnologia, em si mesma, não é capaz de resolver todos os problemas. Para que haja uma evolução, de fato, é necessário direcionar investimentos em políticas que integrem componentes básicos: dentre

eles, podemos citar a formação de docentes, a aquisição de equipamentos para as escolas (computadores, acesso à rede de banda larga), a atualização dos conteúdos, investimentos na produção de programas educativos e redes de compartilhamento e trocas entre instituições de ensino. Através de ações dessa natureza, as tecnologias da informação e comunicação tornam-se, de fato, uma alternativa possível para o melhoramento da qualidade na educação.

Nesse contexto, é importante inserir o ensino de Literatura como meio em que as interações entre conteúdos e novas tecnologias pode ser produtiva e bastante significativa quanto ao aprendizado dos alunos. Embora, observe-se ainda em boa parte das escolas a manutenção de um ensino da Literatura atrelado apenas ao padrão historiográfico, com ênfase para as obras e autores que compõem o cânone, há uma produção já consolidada que circula em variados meios, compondo um referencial rico e de muitas potencialidades a serem trabalhadas no contexto da sala de aula.

OBJETIVOS

GERAL:

- Conhecer as produções literárias em ambiente virtual e suas potencialidades para o ensino de Literatura.

ESPECÍFICOS:

- Identificar as características da literatura produzida em ambiente digital;
- Classificar as diferentes categorias dessas produções de acordo com suas particularidades;
- Registrar as possibilidades de trabalho com a literatura digital no contexto escolar.

METODOLOGIA

O presente artigo consiste em um estudo de natureza descritiva e bibliográfica no qual foram observadas produções literárias que têm como *locus* de criação e circulação o ambiente virtual. Para tanto, foram pesquisados um total de vinte suportes textuais, dos quais quatro foram selecionados para compor a amostra de análise, em virtude dos traços distintivos que as configuram.

Após a seleção do *corpus* de análise, foram caracterizadas as diferentes

manifestações literárias, agrupando-as em categorias diferentes de acordo com o referencial teórico consultado. De acordo com as categorias apresentadas, foram definidos parâmetros para o reconhecimento de outras obras literárias de mesma natureza, a saber, literatura digital.

Em termos metodológicos, podemos definir que este artigo constitui uma breve amostra de uma pesquisa de maior amplitude e complexidade, tendo em vista as limitações impostas pelo gênero, os dados aqui apresentados foram observados apenas do ponto de vista descritivo, no intuito de oferecer subsídios para a discussão acerca do reconhecimento e das possibilidades de inclusão da literatura digital nas práticas de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerações acerca da relação entre Literatura e Tecnologia

Tratar de Literatura e Tecnologia é sempre um exercício interessante que tem a sua gênese em um processo que nos distingue das demais formas de vida: a comunicação. Afinal, como nos lembra Todorov, em seu livro *A literatura em perigo*:

A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. (TODOROV, 2009, p. 20)

Entendendo que a Literatura é produzida no contexto comunicacional de uma sociedade que se comunica, é importante lembrar que esta comunicação se dá por meio dos signos. Nessa perspectiva, a cultura existe como um sistema de signos reconhecíveis pelos membros que a integram, de modo que a sociedade é a composição de usuários de tais signos.

De maneira que não é coerente refletir sobre qualquer um destes elementos isoladamente, caso não queiramos correr o risco de termos apenas uma visão limitada ou distorcida sobre o sistema estabelecido. O que devemos entender com isso é que, livro, tecnologias, sociedade, leitores, autores e obras só podem ser analisados intrinsecamente imbricados, em semiose; como enfatiza o autor Roland Posner, em *O Mecanismo semiótico da Cultura*: cada um dos três níveis de cultura tem um status semiótico bem definido: a sociedade é definida como um conjunto de usuários de signos, a civilização como um conjunto de signos, e a mentalidade como um conjunto de códigos. Esta abordagem fornece uma base teórica para relacionar os três níveis entre si: os usuários dos signos não podem existir sem a semiose, que envolve signos e códigos. Esta é a razão pela qual a sociedade é

impensável sem sua civilização e mentalidade específicas. (POSNER, 1997, p. 37 – 49)

Sabemos que a tecnologia se constitui como um elemento central da contemporaneidade, sendo assim ao estudarmos os fenômenos relativos à tecnologia devemos pensá-los em suas relações com as esferas da cultura. E isso nos leva a concluir que a Literatura, e por consequência o objeto livro, deve ser estudada nesta relação. Somos então levados a uma crise, que já fora anunciada por Walter Benjamin: a crise do livro impresso. O advento do *mass-media*, isto é o conjunto dos meios de comunicação de massa, trouxe à tona esta problemática.

Hoje, um dos grandes temores que vem assombrando o estatuto do livro é justamente o surgimento do livro eletrônico e dos sites de literatura que fornecem possibilidades de cópia, temor este que pode ser refutado a partir de quatro premissas: 1. quanto à natureza social do livro impresso; 2. quanto à esfera de semiose em que se encontra a produção eletrônica (livro, site); 3. quanto ao valor pragmático de ambos; 4. quanto à natureza estética de ambos.

Pois bem, resolvido este impasse, é certo que o livro não perde o seu estatuto de uma instituição, porém a nossa pergunta é se de fato esta instituição permanece intacta ou passou por alguma reconfiguração no intuito de atender a necessidades emergenciais da cultura tecnológica?

O valor pragmático do impresso reside em questões que vão desde a ornamentação até a reprodução. Se analisarmos bem, os livros eletrônicos possuem chaves que impedem a reprodução, em função dos direitos autorais. A formação do leitor perpassa também pela relação que este tem com a obra. Sob esse viés, o livro eletrônico oferece um manancial a mais de percepções sensoriais e possibilidades interativas, mas não exclui as relações sensoriais do livro de pano, de plástico, de dobradura, com odores, tamanhos e texturas diferenciadas.

A noção de Cibercultura e suas implicações no âmbito da produção literária

É possível definir a cibercultura como a realidade maior que compreende toda a ambiência digital forjada pela comunicação digital. Seu surgimento se dá com o advento das mídias digitais, ou seja, com a informática, as novas tecnologias, as redes telemáticas, a multimídia interativa e a realidade virtual. É uma formação cultural caracterizada pelas conquistas computacionais e que convive de maneira cada vez mais híbrida com as realidades culturais ligadas especialmente à comunicação, à oralidade, à cultura escrita, à imprensa e à

cultura das mídias. Para Lemos (2003, p. 12) a cibercultura é entendida como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70.”

O autor Jakub Macek problematiza essa noção ao mostrar que

em boa parte da reflexão sobre as tecnologias de informação e comunicação, o termo cibercultura pode ser identificado como uma das expressões que são frequente e flexivelmente utilizadas sem um sentido explícito. Geralmente, ele se refere (como indica o prefixo) a questões culturais relacionadas a “cibertópicos”, ou seja, a cibernética, a computadorização, a revolução digital, a ciborguização do corpo humano, etc, e sempre envolve pelo menos uma conexão implícita com uma antecipação do futuro (...). Contudo, qualquer entendimento mais explícito do referente da cibercultura varia de autor para autor, e, na verdade, encontra-se, no mais das vezes, ausente (MACEK,2005, p. 01).

Apreende-se desta noção um novo conceito, sobremodo oportuno: o de ciberespaço, que pode ser definido como um mundo virtual porque está presente em potência, é um espaço desterritorializante. Esse mundo não é palpável, mas existe de outra forma, outra realidade. O ciberespaço existe em um local indefinido, desconhecido, cheio de devires e possibilidades. Não podemos, sequer, afirmar que o ciberespaço está presente nos computadores, tampouco nas redes, afinal, onde fica o ciberespaço? Para onde vai todo esse “mundo” quando desligamos os nossos computadores? É esse caráter fluido do ciberespaço que o torna virtual.(MONTEIRO, 2007, p. 02)

Com novos suportes para o texto, novos leitores precisam também surgir: isso requer uma nova linguagem, com uma estrutura complexa contando não apenas com o espaço da página, mas também de um leque abrangente de informações possibilitadas pela rede. Assim sendo, o hipertexto surge como uma obra que não apresenta uma estrutura enclausurada e finita, definitiva, mas realiza-se em ato, no momento presente, amparado no percurso definido pelo leitor. O hipertexto só existe no processo.

A linearidade espacial dos textos grafos cede espaço à fragmentação. Surge então o princípio da interatividade do leitor na elaboração do texto. O hipertexto é, portanto, um sistema semiótico. Assim, o conceito de textos hiperpoéticos pode ser entendido como as possibilidades poéticas de códigos diversos, a partir do verbal, que se entrecruzam semioticamente na produção em meios eletrônicos e digitais.

A hiperficção, segundo nos mostra Silva, 2011, p. 05, deve ser entendida como um sistema complexo que permite a leitura e a escrita não-linear. Valendo destacar a relação do texto verbal com os processos hipermediáticos fundamentais para que o valor estético da obra

não se restrinja aos mecanismos ou teorias sobre o texto narrativo escrito. Há de se notar que existe uma narratividade nos processos hipertextuais e uma poeticidade nos processos multimidiáticos. Aliar ambos é o que resulta na hiperficção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo das noções apresentadas anteriormente, vale ainda ressaltar que interessa-nos observar as produções literárias de natureza estritamente digital, isto é, compreendendo o processo de criação dos textos e não apenas a sua circulação, tendo em vista que, o fato de um texto estar circulando em meio virtual, não é condição necessária para que este possa ser definido como uma produção da literatura digital.

Uma característica distintiva da literatura digital reside no fato de a sua produção contemplar textos de natureza complexa, que exigem um espaço de tridimensionalidade; além de oferecer a possibilidade de interação. Neste sentido, temos o espaço de leitura como um sistema semiótico. Enquanto tal, torna-se experiência comunicacional de signos diversos: dos visuais aos sonoros e verbais. Produzir no campo virtual da Ciberliteratura é ter a possibilidade de manipular a linguagem verbal ao mesmo tempo em que se entrecruzam signos visuais e sonoros. Por isso, podemos dizer que estamos diante de um novo modo de suporte para o texto, que acaba gerando um novo leitor e a necessidade de uma nova linguagem, a qual pode apresentar complexa estrutura tanto em termos linguísticos quanto sintáticos.

Em se tratando do ambiente virtual, o texto passa por uma transformação que influencia na forma como a leitura é feita. O texto eletrônico ou virtual possibilita ao leitor tornar-se um coautor, já que o hipertexto exige colaboração do leitor com esse texto por meio de escolhas realizadas durante a leitura, as quais podem levar a resultados diferentes a cada leitura realizada no mesmo texto.

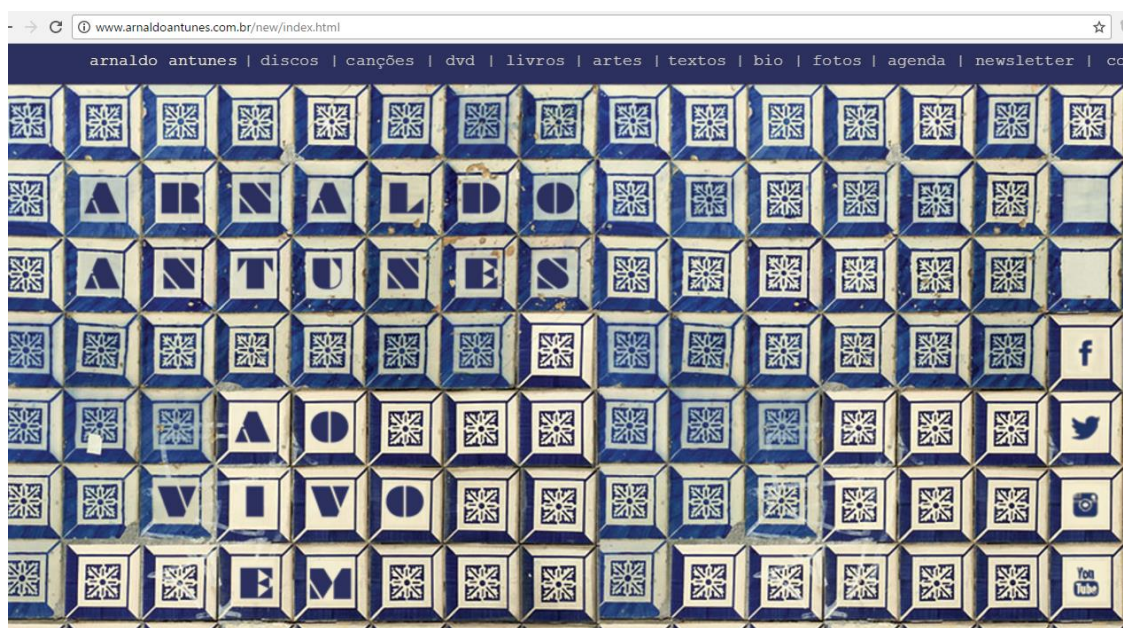
Ao observar o *corpus* de análise foi possível notar que já existe uma gama de autores e obras de considerável relevância no panorama de produção da literatura brasileira de natureza digital. Esta vasta produção pode ser classificada em dois grandes grupos: o da *hiperpoesia* e o da *hiperficção*.

No primeiro grupo, encontramos produções que correspondem à “literatura gerada por computador, à literatura do fluxo, do móvel, do instantâneo, do universal, do interativo” (MOURÃO, 2001, p. 1), retificando a ideia de que “a palavra é significação, espessura, tatilidade, animação, cor, sombra e som”. (SANTOS, 2003, p. 79). Tais textos realizam

trabalhos com diferentes linguagens, explorando “a possibilidade de pensar, agir, interagir e intervir por meio de imagens que garantem as condições estruturais e estruturadoras para se construir formas de aprendizagem, conhecimento, comunicação que sejam intrínsecas à via figurativa” (MEIRA, 1999, p. 136).

O poeta Arnaldo Antunes é um nome significativo desta vertente, seus textos exploram múltiplas semioses no processo criativo. Em um de seus trabalhos é possível interagir com uma série de ciberpoemas que, para além da linguagem verbal, fazem uso de estratos visuais, sonoros, dinâmicos que se fundem para dar origem ao texto. Ao interagir com tais produções, o leitor terá uma compreensão que passa por cada um desses elementos e de nenhum deles prescinde para construir as possibilidades de sentido do texto.

Imagem 1: Arnaldo Antunes ao vivo



Fonte: www.arnaldoantunes.com.br

Outro nome, já consagrado em termos de visibilidade literária é do poeta Augusto de Campos, que possui um site em que explora de maneira semelhante a multiplicidade de recursos para criação poética. A interação com os poemas explora de forma bastante recorrente o movimento, o som, as cores e a disposição visual do texto, gerando poemas animados que só alcançam a materialidade ao fazer interagir cada um desses recursos. Observe-se que, ao tentarmos expor de forma planejada e bidimensional, essas produções perdem completamente a sua característica de dinamicidade.



Um último exemplo de produção literária em meio digital trata-se de uma plataforma de compartilhamento e escrita colaborativa. O site Medium, dos mesmos criadores da rede social Twitter, consiste em um ambiente no qual os usuários podem compartilhar conteúdo escrito que vai sendo agrupado em coleções de acordo com temas. Esta plataforma possibilita que textos circulem de maneira ampla, não levando em consideração o critério de popularidade do usuário, mas as relações que os seus textos podem tecer com outras coleções.

O trabalho com estas produções em sala de aula é bastante produtivo, pois abre para os alunos a possibilidade de um contato com a Literatura bastante semelhante às vivências que ele experencia em meios digitais. Boa parte dos estudantes costuma afirmar não ter interesse por Literatura porque considera os textos muito enfadonhos, as leituras muito extensas e as narrativas muito distantes da realidade em que estão inseridos. O traço comum entre todas essas produções que foram apresentadas é a sua dinamicidade, a forma como a interação surge não apenas como uma possibilidade, mas como uma condição do processo de construção literária. Nesse sentido, o leitor ocupa um status de coautor do texto, tal prática constitui-se como extremamente significativa para a inserção dos alunos no universo das leituras literárias.

CONCLUSÃO

A literatura digital tem vivido a sua efervescência com produções diversificadas e em expansão constante. No contexto da produção brasileira, foi possível constatar que existe uma notória lista de autores e obras já consolidadas na vertente da hiperpoesia, que tem explorado para além da linguagem verbal, os sons, os movimentos, as cores, enfim, toda a dinamicidade que os recursos digitais oferecem ao poeta para aprimorar a sua criação.

Já no âmbito da hiperficção temos uma produção ainda em fase de consolidação, mas que tem explorado de maneira bastante pertinente o papel do leitor na construção do texto, elevando-o ao status de coautor. Nessa perspectiva, as noções advindas do conceito de hipertexto são fundamentais para estabelecer as novas relações entre autores e leitores.

Em se tratando do contexto escolar, entendemos que estas produções são de grande relevância para o trabalho didático, tendo em vista que, boa parte de nossas escolas já dispõem de laboratórios de informática e acesso à internet. O contato com a Literatura na educação básica é fundamental para o pleno desenvolvimento do aluno, não apenas em termos culturais, mas também em sentido cognitivo e de formação de um cidadão crítico. Este contato pode ir além da leitura dos autores clássicos do cânone, ele pode ser construído a partir de vivências significativas para os estudantes, através de uma literatura que estabeleça com eles uma relação de maior interação.

É importante ressaltar que o objetivo deste trabalho não é sugerir a exclusão da leitura de livros impressos, substituindo-a por leituras exclusivas em meio digital; pelo contrário, entendemos que ao possibilitar um contato prazeroso com a literatura produzida atualmente, estamos fortalecendo a possibilidade de inserção dos alunos no rol de leitores da literatura em geral, contribuindo assim para a sua formação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Pedro. **CIBERLITERATURA: O Computador como Máquina Semiótica**, 2003. Disponível em: < http://www.ciberscopio.net/artigos/tema2/clit_06.pdf> Acesso em: 20, mai. 2017.
- BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **Narrativa, poesia e hipertexto**. Revista Itinerários, Araraquara, n. 24, 247-259, 2006.
- BORGES, Robinson. “**Tecnofobia**”. Jornal Valor Econômico, Caderno Eu & O fim de semana, 3,4de março de 2001 – Ano I – No 44Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- CORRÊA, Almir Aquino. **Ciberespaço: mistificação e paranóia**. Londrina: Universidade Estadualde Londrina, 2008
- FELINTO, Erick. **A comunicação dos autômatos: sobre o imaginário do pós-humanismo na internet**. RevistaGaláxia, São Paulo, n. 11, p. 107-124, jun. 2006.
- MONTEIRO, S. D. **O ciberespaço: o termo, a definição e o conceito**. DataGramZero, v. 8, n. 3, p. 0-0, 2007. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/v/a/4482>>. Acesso em: 02 Jun. 2017.
- MOURÃO, José Augusto. **A criação assistida por computador**. 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/jmourao/criacao.htm>> Acesso em: 12, mai. 2017.
- NEITZEL, Adair de Aguiar. **Ciberliteratura: arte ou armazém?** Revista Contrapontos, vol. 6, n. 2, mai/ago/2006.
- SANTAELLA, Lúcia. **Para compreender a Ciberliteratura**, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2012v8n2p229>> Acesso em: 24, maio, 2017.
- SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2005.
- SANTOS, Viviane as Silva; VERGANO-JUNGER, Cristina. **Hiperficção e letramento na era digital**. *RevistaIntercâmbio*, v. XXX: 95-111, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x
- XAVIER, Nara Rúbia Gomes Duarte; SILVA, Débora Cristina Santos e. **Poéticas possíveis: criação e recepção de poesia em meio digital**. Revista Vocábulo Linguagens:Comunicações Midiáticas, Centro Universitário Barão de Mauá: 2012.

OS RIOS TURVOS E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Andressa Gomes Ferreira⁴⁰
Universidade Estadual da Paraíba
ferreiraandressa206@gmail.com

RESUMO

Em busca de uma aprendizagem plural, mais estruturada, ampliada e rica e com estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas escolares (FAZENDA, 2013), buscaram-se novas possibilidades para o ensino, na escola básica, a partir do diálogo interdisciplinar entre os fatos históricos (História) e a visão literária desses fatos (romance). Enquanto pesquisadora do subprojeto PIBIC/UEPB/2016/17 – Literatura Modernista (Prosa) e Interdisciplinaridade: Diálogos Possíveis entre Literatura e *História* no Ensino Médio, de Escolas Públicas de Guarabira/PB, objetivou-se analisar a obra *Os Rios Turvos*, romance histórico da escritora Luzilá Ferreira, para evidenciar as possibilidades de diálogo entre a literatura (poesia) e a História. E desse modo, contribuir para a realização de práticas interdisciplinares na escola básica (no ensino médio). Tomou-se como referencial teórico as contribuições de Fazenda (1979/1992), Morin (2000/2002), Cândido (1985), Pesavento (2004), Chartier (2009), Lopes (2013) entre outros. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo/interpretativista. Dessa articulação entre Ficção e Fato, observaram-se os seguintes resultados: Para a disciplina História, o estudo da obra literária contribuiu para ampliar a leitura histórica do período colonial brasileiro e assim, redimensionar os fatos históricos, até então contados por uma voz oficial. Para a Literatura, o estudo da História oficial contribuiu para construção de ambientes, cenas, personagens, fatos, possíveis, excluídos pela historiografia e trazidos à tona pelo literário. Concluiu-se que a partir da articulação entre a História e a Literatura, surgiu uma visão mais ampliada daquilo que foi um dos capítulos do Brasil Colonial, com os fatos oficiais e os fatos possíveis.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Literatura. História. *Os Rios Turvos*.

1 INTRODUÇÃO

Em busca de uma aprendizagem plural, mais estruturada, ampliada e rica e com estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas escolares (FAZENDA, 1992), buscaram-se novas possibilidades para o ensino, na escola básica, a partir do diálogo interdisciplinar entre os fatos históricos (História) e a visão literária desses fatos (romance). Parte-se do pressuposto de que Enquanto pesquisadora do subprojeto PIBIC/UEPB/2016/17, intitulado – Literatura Modernista (Prosa) e Interdisciplinaridade:

⁴⁰Licencianda em Letras e Bolsista PIBIC/UEPB/CH do Projeto Literatura Modernista (Prosa) e Interdisciplinaridade: Diálogos Possíveis entre Literatura e *História* no Ensino Médio, de Escolas Públicas de Guarabira/PB, coordenado pelo Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins.

Diálogos Possíveis entre Literatura e *História* no Ensino Médio, de Escolas Públicas de Guarabira/PB, objetivou-se analisar a obra *Os Rios Turvos*, romance histórico da escritora Luzilá Ferreira, para evidenciar as possibilidades de diálogo entre a literatura (poesia) e a História. Partindo do pressuposto de que o literato não cria nada a partir do nada. Não se faz literatura sem entrar em contato com a sociedade, sua cultura e sua história (LOPES, 2013).

E desse modo, contribuir para a realização de práticas interdisciplinares na escola básica (no ensino médio). Tomou-se como referencial teórico as contribuições de Fazenda (1979/1992), Morin (2000/2002), Cândido (1985), Pesavento (2004), Chartier (2009), Lopes (2013) entre outros. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo/interpretativista.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral:

Analisar a obra *Os Rios Turvos*, romance histórico da escritora Luzilá Ferreira, para evidenciar as possibilidades de diálogo entre a literatura (poesia) e a História. E desse modo, contribuir para a realização de práticas interdisciplinares na escola básica (no ensino médio).

2.2 ESPECÍFICOS:

- Realizar o levantamento de obras sobre interdisciplinaridade, diálogos interdisciplinares, História e de obras literárias de viés interdisciplinar;
- Realizar o fichamento das obras lidas (fichas de resumo e fichas de citação);
- Interpretar e promover o diálogo entre a obra literária e os conteúdos históricos;
- Elaborar um artigo científico a partir das leituras e sistematizações.

3 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta um cunho qualitativo, pois prioriza as percepções de atitude e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa (o romance *Os Rios Turvos*), não se limitando a quantificação estatística, mas a compreensão dos significados do problema investigado (CAJUEIRO, 2013). É ainda, de base descritiva, pois a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados ao objeto são básicas nesse processo e, interpretativista. Esta defende a necessidade de compreender o objeto, interpretativamente, não aceitando a concepção de neutralidade no processo de pesquisa (ESTEBAN, 2010). Para o

interpretativismo, através da interação com o objeto de estudo é possível ampliar seu entendimento.

Como procedimento de pesquisa: a seleção de textos sobre interdisciplinaridade, relação entre Literatura e História, História do Brasil e a obra literária, Os Rios Turvos. Leitura e fichamento desses textos. Confronto das leituras e elaboração preliminar do artigo, revisão e elaboração final do artigo.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

Para compreender o conceito de interdisciplinaridade se faz necessário compreender o paradigma disciplinar – a disciplina – instituído no século XIX, com a formação das universidades modernas e que se desenvolveu, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica. As disciplinas têm uma história: nascem, evoluem e morrem e suas histórias estão inscritas na Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (MORIN, 2002). A disciplina é uma maneira de organizar, de delimitar, ela representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno, com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e de avaliação da aprendizagem.

Ao longo desse processo foi possível notar que o caráter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, não estimula ao desenvolvimento da inteligência, não contribui para resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, isto é, de se refletir sobre o que está sendo estudado. A compartimentação dos saberes impede que os sujeitos possam apreender o que está tecido junto. MORIN (2000). E ainda, que os saberes possam se integrar e partilhar seus conhecimentos.

Nessa perspectiva Fazenda (1979) a considera que a interdisciplinaridade é “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento”. Ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento, dos saberes, da vida. E ainda assegura que o diálogo é a única condição de possibilidade da interdisciplinaridade. Com esta atitude diante do conhecimento, temos condições de "substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano" (FAZENDA, 1979, p. 8). Esse deve ser o papel dos educadores que desejam mudar o panorama disciplinar na escola.

E a característica fundamental da atitude interdisciplinar “é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” e reconhece que a solidão de uma insegurança inicial e individual, que muitas vezes marca o pensar interdisciplinar, “pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro” (FAZENDA, 1992, p.18). Para a autora deve haver reciprocidade, troca de conhecimentos, para que assim, se efetive a prática interdisciplinar.

Esses breves fundamentos teóricos nos possibilita entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdos; que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade; que é necessário fugir do lugar comum e conhecer outras áreas, outras formas de ver o mundo. Ser interdisciplinar é compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar de forma fragmentada (FAZENDA, 1992). É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber, em todas as suas possibilidades. E ainda, da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre uma determinada realidade social (BRASIL, 1999).

E desse modo a interdisciplinaridade instiga novos olhares a mundos diferentes, a oportunidade de criar novos conhecimentos a partir da interação entre conhecimentos já adquiridos e de áreas distintas, como por exemplo, a Literatura e a História. Traçar essas relações significa trabalhar a imaginação, o intelecto, a pesquisa e o enriquecimento das práticas pedagógicas e significa, ainda, encontrar desafios que são constantes e nos impele a busca de respostas. Mas, sabendo que nas disciplinas existem especificidades únicas, construídas para o seu saber individual, social e cultural. E, que mesmo assim entende-se que se deve interagir, permitir que sejam compartilhados aquilo que é próprio de cada disciplina quebrando suas barreiras em favor de um ensino voltado para as nossas necessidades contemporâneas.

4.1 LITERATURA E HISTÓRIA: ARTICULAÇÕES ENTRE O FICCIONAL E O ESPAÇO FACTUAL

Sobre a relação entre a Literatura e História já se posicionaram alguns importantes historiadores (as), principalmente aqueles (as) da vertente da Nova História ou História Cultural, a exemplo de Peter Burke, Roger Chartier Le Goff e outros. Aqui no Brasil, Linda

Hutcheon e Sandra Jatahy Pesavento também discutem essa temática. Mas além desses, há também alguns literatos – críticos literários, romancistas e poetas que trazem algumas discussões sobre a articulação entre Fato e Ficção. Nesse momento, o romancista José Saramago, traz o seguinte posicionamento:

[...] parece legítimo dizer que a História se apresenta como parente próximo da ficção, dado que, ao rarefazer o referencial, procede a omissões, portanto a modificações, estabelecendo assim com os acontecimentos relações que são novas na medida em que incompletas se estabeleceram. [...] Lendo esses historiadores, temos a impressão de estar perante um romancista da História, não no incorreto sentido da História romanceada, mas como o resultado duma insatisfação tão profunda que, para resolver-se, tivesse de abrir-se à imaginação. (SARAMAGO, 1990, p.7-19)

Levando-se em consideração que Saramago é romancista e que escreveu alguns romances históricos, no mesmo viés de *Os Rios Turvos*, a observação, acima, torna-se bastante interessante para refletir sobre essa proximidade entre os dois saberes, levando-nos a perceber há mais pontos em comum do que pontos de distanciamentos. Ambas são linguagens, portanto, se aproximam, dialogam entre si. Cada uma, por caminhos e propostas metodológicas diferentes, produzem suas narrativas, constroem seus enredos e tornam inteligíveis suas percepções de mundo. Cada um desses saberes tenta representar o mundo em sua volta, interpretá-lo, compreendê-lo, significá-lo. Enfim, constroem sentidos para o real, para as experiências com o real, a partir da linguagem.

Na opinião de Santos (1999), a diferença entre história e literatura não se dá mais em função do valor e do privilégio da primeira estar com a “verdade”, pois esta não é fixa, já que existem verdades. Nessa perspectiva, há a desconfiança sobre a história enquanto campo de uma organização factual, de totalidade, na qual se localizaria a “verdade” tal qual se acreditou existir, una e reconhecível, apesar da existência de outras “verdades”. O pensar história articulada com a literatura situa-se no projeto, também histórico, de se desconstruir as garantias e as certezas dos métodos e análises constituídos pela força da tradição, da oficialidade (SANTOS, 1999).

Um determinado acontecimento pode se tornar “verdade” ou ficção, vai depender de quem vai narrar tal acontecimento. Para Costa Lima (1989), nenhum fato é histórico ou ficcional, ele se torna quando selecionado por um historiador ou ficcionista, e cada um tem suas regras. Por fim, acredita-se que tanto a história quanto a literatura são duas verdades sobre o mundo, aquela é vista como a “verdade” e esta, como uma “verdade” possível.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 SITUANDO A AUTORA E A OBRA

Luzilá Gonçalves Ferreira é uma escritora pernambucana, nascida na cidade de Garanhuns. Professora universitária, feminista, defende em suas obras a figura da Mulher. Escreveu *Muito Além do Corpo, O espaço do teu rosto*, foi coordenadora da antologia de poesia feminina pernambucana no século XIX e seguindo esse caminho, escreveu o romance *Os Rios Turvos*, premiado pela Academia Brasileira de Letras em 1992.

Os Rios Turvos, um romance histórico, conta a história de Bento Teixeira Pinto, um judeu que fugiu com seus pais de Portugal evitando ser preso pela Inquisição à procura de esconderijo no Brasil. Em terras brasileiras, mais precisamente em Pernambuco, conheceu Filipa Raposa, a bela moça por quem se apaixonou e se sujeitou, inocentemente, a uma vida turbulenta e conflitante.

A ação do romance acontece no século XVI, no Nordeste do Brasil Colônia, a época da rigorosa Inquisição em Lisboa. A autora descreve com precisão em detalhes as cenas diárias passadas pelos personagens e reflete a verdadeira sensação de como foi viver naquela época sob as regras da Coroa Portuguesa. Para dar maior veracidade ao narrado, munuiu-se de documentos históricos. Para Chartier,

[...] a literatura se apropria não só do passado, como também de documentos e das técnicas da disciplina histórica, como o dispositivo de criar o “efeito de realidade” [...], com a multiplicação de notações concretas destinadas a carregar a ficção de um peso de realidade (CHARTIER, 2009, p. 24-5, 27-8).

E assim, investindo nesse peso de realidade os personagens principais constroem sua própria história baseada no legado deixado pela Santa Inquisição e pelo Descobrimento do Brasil, viajam pelo Nordeste brasileiro em busca de uma morada tranquila, longe dos obstáculos que surgem na vida do casal, porém, a migração feita por eles não é o bastante para escapar das forças que os perseguem – a tragédia e a inquisição. Bento e Filipa vivem entre, traições, mentiras, ciúmes e perseguições. Ao final, Bento assassina Filipa, sofre os reveses da perseguição inquisitorial é preso, julgado e morre em Lisboa.

A obra estrutura-se em 23 capítulos; uma nota na qual a autora antecipa aos leitores a existência de outros textos de caráter literário e histórico; um documento histórico em que Luzilá transcreve a confissão de Bento Teixeira perante o Tribunal da Santa Inquisição (prova de que o personagem teve existência real); e 11 epígrafes em que é possível, somente através delas, reconstruir a vida do poeta (LOPES, 2013). Enfim, o romance *Os Rios Turvos* é uma

obra que demonstra a preocupação em recriar a História do Brasil Colonial para compreender o presente, a partir de um novo olhar sobre o passado de personagens que marcaram a história oficial. Trazendo as vozes que foram esquecidas pela história oficial, os acontecimentos que foram alterados, algumas “verdades” que não foram ditas.

5.2 Literatura e história em *os rios turvos*: alguns diálogos

Há muitos elementos históricos, presentes na obra *Os Rios Turvos*, entretanto, destacamos três aspectos da História do Brasil no século XVI, para realizar a análise interdisciplinar: a história de três cidades coloniais, a história das mulheres no Brasil Colônia e a Inquisição no Brasil Colonial.

5.2.1A História de Cidades Coloniais – As Vilas de Olinda, de Igarassu e do Arraial do Cabo, na Capitania de Pernambuco

A obra *Os Rios Turvos* situa historicamente a Capitania de Pernambuco no século XVI. Pernambuco, apesar do pouco tempo de colonização, era considerada uma rica Capitania, cuja prosperidade atraía gente das outras partes do país (de outras capitanias), colonos do reino, e até famílias nobres falidas, que fugiam à miséria progressiva da metrópole (TRIGUEIRO, 2001). Nesse cenário histórico, Bento e Filipa, mais precisamente nas Vilas de Olinda, Igarassu e Cabo de Santo Agostinho, vivenciaram as agruras de viver numa época de preconceitos, privações e perseguições.

Bento era casado com Filipa Raposa, cristã-velha, mulher sedutora, de cabelos afogueados, bonita, ferosa e inteligente. Essas qualidades fazem de Filipa a mulher mais cortejada em todos os locais por onde passava. Isso faz o poeta temer os olhares masculinos e procurar controlá-la, sem sucesso. Segundo ele previa, as qualidades e os modos de Filipa chamam a atenção de todos. Por conta das maledicências e das supostas traições, Bento se vê obrigado a mudar frequentemente de uma cidade para outra. Até que fixam residência no Cabo: último lugar em que viveram juntos, localizado nas terras de João Paes (LOPES, 2013).

Na imagem 01, abaixo a paisagem da Vila de Olinda:

Figura 01 Vila de Olinda



Fonte: www.sudoestesp.com.br/file/colecao-imagens-periodo-colonial-pernambuco

A Vila de Olinda, nordeste do Brasil. Fundada em meados do século XVI, tornou-se uma das principais vilas do império português, tendo sido bastante referenciada pelos relatos da época e representada na iconografia dos séculos XVI e XVII. (LOUREIRO, 2012). O romance traz a seguinte descrição:

As setenta e duas ruas de Olinda – a mais bela vila da capitania, a mais bela da colônia inteira [...] Resolvera pois, deixar Olinda, os cheiros de Olinda, as ladeiras de Olinda, suas ruas estreitas que lembram Lisboa... (FERREIRA, 1997, p. 4)

Situada em uma área de morro, com suas ladeiras e ruas estreitas, apresentava a feição da capital da Corte, Lisboa. Era um importante núcleo de povoação do Brasil Colônia. A riqueza por ela representada motivou a invasão da Companhia das Índias Ocidentais, em 1630, que, pela dificuldade em dominar seu espaço urbano, transferiu o núcleo administrativo para a região do porto: o Recife. A mudança colocou Olinda numa situação marginal, o que, dentre outros efeitos, permitiu ao espaço urbano manter até os dias atuais suas feições originais (MESGRAVIS, 2015). O espaço e a história de Olinda colonial foram importantes para dar visibilidade aos desacertos pessoais dos protagonistas. E de Olinda foram para a Vila de Igarassu, de menor porte que a Vila anterior. Na figura 02 podemos visualizar a paisagem bucólica dessa Vila.

Figura 02 Vila de Igarassu – Pintura de Jan Van Brosterhuisen no século XVII



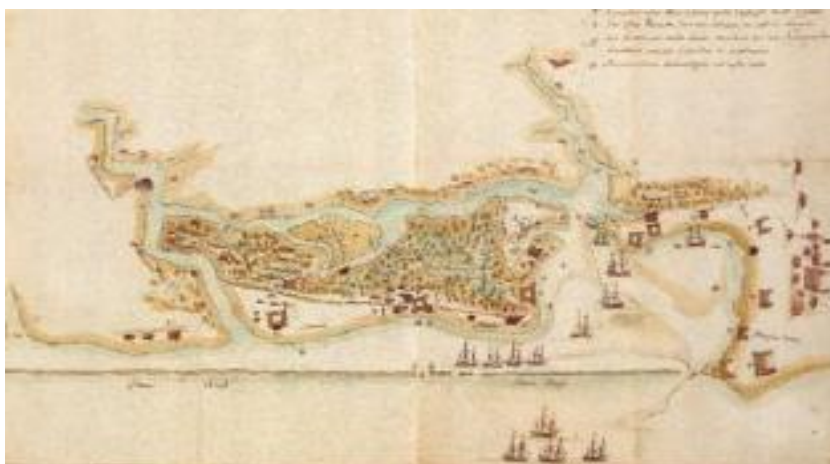
Fonte: www.sudoestesp.com.br/file/colecao-imagens-periodo-colonial-pernambuco

De acordo com Melo (2011) a primeira povoação da capitania de Pernambuco, a Vila de Santa Cruz e dos Santos, Cosme e Damião de Igarassu, foi fundada em 1535 por Afonso Gonçalves, ordenado pelo donatário Duarte Coelho. A região foi palco de disputas entre portugueses e indígenas pela posse da terra, luta que teve como marco a igreja de São Cosme e Damião instalada no alto de um morro que veio a ser o referencial para a expansão da vila. A narrativa traz um breve relato desse núcleo urbano:

[...] da Vila que crescera sob a proteção dos gêmeos Cosme e Damião. A vila era constituída por uma fileira de casas serpenteando ao pé da colina. [...] Um riacho claro cortava a estrada antes da vila... (FERREIRA, 1997, p.44-45)

Percebem-se na narrativa, alguns aspectos da influência da Igreja Católica nos destinos do Brasil Colônia: os nomes de santos dados aos povoados, às cercanias. No ar, aparentemente tranquilo de colinas e riachos, a inquietante presença religiosa e, portanto da inquisição. Esse sossego aparente não aplacou a sede de viver intensamente, de Filipa, nem o medo inquisitorial, nutrido por Bento. Foram então, em busca de áreas menos povoadas, longe de tudo e de todos. Chegaram ao Cabo de Santo Agostinho, na figura 03, abaixo:

Figura 03 Cabo Santo Agostinho – 1634



Fonte: www.sudoestesp.com.br/file/colecao-imagens-periodo-colonial-pernambuco

Ele [...] a levara para o Cabo de Santo Agostinho, onde deveriam recomeçar a vida. [...] em terras de João Paes. (FERREIRA, 1997, p.158-159). Essa Vila, mais remota, talvez tenha sido a primeira área do Brasil, a ser descoberta. Segundo Mesgravis (2015) a história do Cabo de Santo Agostinho se inicia bem antes da chegada dos portugueses ao Brasil. Assim como boa parte do território brasileiro, o Cabo era povoado por indígenas da etnia caeté. O Cabo foi descoberto oficialmente pelo português Américo Vespúcio, no dia 29 de agosto de 1501. Mas existem outras histórias que contam que o Cabo foi descoberto pelo espanhol Pinzón em janeiro do ano 1500, antes de Pedro Álvares de Cabral desembarcar na Bahia, sendo o local da descoberta do Brasil. Foi a última morada do casal, antes do fim trágico de Filipa e Prisão de Bento, pelos braços da Inquisição.

5.2.2 A História da Mulher na Sociedade Colonial

Os Rios Turvos propõem uma nova leitura do passado histórico. Apesar de fazer uso de elementos da Historiografia Oficial, de certa forma, nega essa historiografia e passa a reinventá-la e modificá-la. A literatura traz aqui, uma visão distinta daquela que foi apresentada pela história factual, revendo a participação da mulher na história do Brasil. Essa visão literária permite que a mulher tenha voz e possa se contrapor ao discurso tradicional da cultura colonial brasileira. Ela apresenta uma mulher possível, que não se adequa às representações sociais daquele período. Por sua beleza, educação e inteligência (leitora de Camões, Ovídio e Catulo) Filipa era condenada pela sociedade e também pelo próprio marido (Bento Teixeira). Vejamos o fragmento abaixo em que Filipa convida Bento para irem ao pátio:

– Vem, vamos ao pátio. Apoiava-se nele, que lhe sentiu o seio tocar-lhe o braço. Afastou-se um pouco, notou que o seio o tocava de novo: Estaria Filipa fazendo aquilo por ganas de o fazer, ou não o percebia? Lançou-lhe um olhar rápido, o rosto risonho não indicava nada, quase inocente. Culpou-se então pela própria malícia, pela maldade que os padres tanto diziam existir nos corações, pela desconfiança que lhe devia suscitar sempre as mulheres, segundo afirmavam eles. (FERREIRA, 1993, p. 62).

Naquela época não era permitido às mulheres tomar as iniciativas em suas relações afetivas. Ela deveria ser sempre recatada, e mesmo assim, a elas se imputavam todos os malefícios, todos os pecados. Bento, educado através da rigidez católica, temia as mulheres, sendo aconselhado a sempre ficar longe, pois era através delas que o pecado vinha. Diferente desse padrão de mulher, Filipa que era inteligente, ardente e ferosa, causava transtorno ao marido e a sociedade.

Logo, se pode considerar que dizer que, para o contexto social do século XVI, Filipa era como uma personagem desviante, que se distancia do padrão de mulheres casadas de uma sociedade caracterizada patriarcal. No fragmento abaixo, alguns atitudes que confirmam esse comportamento desviante.

Filipa montou a égua, ajeitou-se na sela. Não de lado, como faziam as mulheres, as duas pernas juntas, mas escanchada, a saia longa saia chegando a lhe cobrir as panturrilhas. (FERREIRA, 1997, p.93).

Num simples ato de montaria, a diferença entre a mulher recatada e a mulher independente, dona de si, consciente de que não deve fazer parte de um mundo em que as mulheres são marginalizadas por não seguirem dogmas, por não se adequarem ao padrão estabelecido. Lopes (2013) afirma que em *Os Rios Turvos* se propõe a desestabilização quando intenta dar uma nova versão para os fatos histórico, através das personagens Bento Teixeira, perseguido pela Inquisição e Felipa Raposa, mulher de ideias avançadas para sua época.

5.2.3 A História da Inquisição no Brasil Colônia

Aos 21 dias do mês de janeiro de 1594, nesta Vila de Olinda Capitania de Pernambuco, nas casas de morada do Senhor Visitador do Santo Ofício Heitor Furtado de Mendonça, perante ele pareceu, sem ser chamado, dentro no tempo da graça, Bento Teixeira (FERREIRA, 1997 s/p).

Ao trazer, no início da narrativa, esse fragmento da confissão de Bento Teixeira, datado de 1594, situa historicamente, os acontecimentos descritos no romance *Os Rios*

Turvos. E também situa uma personagem histórica o Visitador Heitor Furtado de Mendonça. Para Pesavento (2004, p. 83), o historiador deve tomar a literatura a partir do tempo de sua escrita, do autor e da época em que foi produzida. Para assim, construir a verossimilhança, tão necessária à obra literária, ao romance histórico, no que se refere à localização espacial, temporal e a datação. De acordo com Candido (1985, p. 24), “a criatividade, a imaginação e a originalidade, partem das condições reais do tempo e do lugar, as quais, ressaltamos, podem ser concretas ou não, da existência social e de suas experiências”.

No romance, há um tempo, uma localização espacial e personagens concretos: o século XVI, no Brasil colonial e a Santa Inquisição em Pernambuco. E ainda a presença de um representante da Inquisição vindo de Lisboa, o visitador do Santo Ofício, Heitor Furtado de Mendonça, em busca de apurar possíveis práticas judaizantes. Bento sentia na pele os efeitos de ser cristão-novo nesse ambiente: Judeu. Era aquilo mesmo que era, que sempre fora, apesar do esforço, que nunca cessara de fazer, pra se livrar de tamanha carga: um judeu. (FERREIRA, 1997, p.178) Bento sabia que ser cristão-novo naquela época era correr riscos, viver entre perseguições e intrigas. Ir para cadeia no Brasil ou morrer nas masmorras da Santa Inquisição. E vivendo essa situação,

Em 28 de fevereiro de 1596, Bento foi levado para a primeira sessão de interrogatório, na casa do Oratório da Santa Inquisição, no Estaús. Ali voltou a se declarar inocente das suspeitas que sobre ele se recaíam e das faltas que lhe eram imputadas. (FERREIRA, 1997, p.198)

Segundo Trigueiro (2001), na América portuguesa, os acusados de práticas judaizantes eram indiciados no Brasil e os casos mais sérios levados para Lisboa. Muitos presos eram torturados e a grande maioria condenada. Ser levado para Lisboa, para o Tribunal do Santo Ofício⁴¹ significava a tortura e a morte. Em 1580, além de o Santo Ofício ter delegado poderes inquisitoriais ao Bispo da Bahia, foram enviados ao Brasil, para investigar e prender os suspeitos de heresias, os agentes inquisitoriais. (TRIGUEIRO 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos na narrativa alguns elementos que articulam o literário à história. Em Os Rios Turvos encontramos como temáticas a história da ocupação do território brasileiro, no

⁴¹O Santo Ofício foi um tribunal eclesiástico criado com a finalidade "oficial" de investigar e punir os crimes contra a fé católica. Apesar de não ter sido instituída no Brasil, esta colônia estava subordinada ao Tribunal de Lisboa (1536), que enviava um visitador para investigar presencialmente como se encontravam a fé e o cumprimento dos dogmas católicos pela população (LOPES, 2013).

período colonial, as desventuras amorosas de Bento Teixeira (poeta do barroco brasileiro) e sua esposa Filipa Raposa, com destaque para a vida do primeiro poeta brasileiro e a situação da mulher, nesse período e ainda, a perseguição da Igreja Católica aos cristãos-novos, vindos de Portugal para o Nordeste brasileiro. A partir destas temáticas houve a visualização de elementos que se articulam na constituição dos conhecimentos literários e dos conhecimentos históricos.

Para a Literatura, o estudo da História oficial contribuiu para construção de ambientes, cenas, personagens, fatos, possíveis, excluídos pela historiografia e trazidos à tona pelo literário. Para a História, o estudo da obra literária contribuiu para ampliar a leitura histórica, e assim, redimensionar os conhecimentos dos leitores acerca de momentos importantes da História do Brasil Colônia, acontecimentos e personagens, por vezes esquecidos dentro da rigidez dos métodos de estudos historiográficos. Desse modo, a partir da articulação entre a História e a Literatura, surgiu uma visão mais ampliada daquilo que foi um dos capítulos do Brasil Colonial, com os fatos oficiais e os fatos possíveis.

Enfim, é importante que tanto a literatura quanto a história continuem a rever seus paradigmas e continuem buscando, incessantemente, ampliar esse diálogo já tão profícuo, para assim, ampliar nosso olhar, nossa percepção sobre os acontecimentos cotidianos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ministério da Educação. Brasília, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.** São Paulo: Nacional, 1985.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA LIMA, L. **A aguarrás do tempo: estudos sobre a narrativa.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1989.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 4 ed. Campinas: Papyrus, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção: tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed.1991. _____. Uma teoria da paródia. Lisboa: Edições 70, 1989.

LOUREIRO, Juliana Coelho. **Quintais de Olinda** - uma leitura indiciária sobre sua gênese. Anais do Museu Paulista. vol.20 no.1 São Paulo: Jan./Jun 2012.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil Colônia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MELO, Taciana Santiago de. **Registros coloniais inscritos nos mapas da antiga Vila de Igarassu, Pernambuco**. Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica 2011.

MORIN. A cabeça bem feita. **Repensar a reforma repensar o pensamento**. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Maria Suely De Oliveira. **A escrita de luzilá gonçalves ferreira**: um estudo de metaficção historiográfica. Recife: o autor. Tese de Doutorado. UFPE, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, Roberto Corrêa dos. "História como Literatura." In: **Modos de saber, modos de adoeecer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, pp.129-135.

SARAMAGO, José. "História e ficção". In: **Jornal de Letras, Artes e Ideias**. Lisboa: s/e, 1990, pp. 7-19.

TRIGUEIRO, Tatiane de Lima. **Um caso de “feitiçaria” na Inquisição de Pernambuco**. Recife, CFCH, Dissertação de Mestrado, 2001.

LITERATURA E SAGRADO: AS REPRESENTAÇÕES DA RELIGIOSIDADE INDIVIDUAL E AUTÔNOMA EM TEXTOS POÉTICOS

Leyla T. Brito da Silva
Universidade Federal da Paraíba
leylahestia@hotmail.com

RESUMO

O termo sagrado, conforme adotado neste trabalho, não se limita às experiências e vivências vinculadas à esfera institucional do templo religioso. Consideramos aqui o seu aspecto ligado a uma experiência subjetiva, pessoal e intransferível, fora de religiões definidas, segundo as obras "As Teorias das Religiões" e "O Erotismo" de Geoge Bataille. Nossa proposta consiste numa apresentação, primeiramente, teórica da relação entre literatura e sagrado e, posteriormente, na análise de um poema do poeta Carlos Drummond de Andrade, que versem sobre o tema das angústias, desejos e inquietações do ser humano em relação à divindade e a tudo que comporte significações voltadas aos mistérios da própria existência, e do poeta Manoel da Barros, que traz uma imersão menos angustiada da experiência sagrada. A partir da análise temática do sagrado na poesia, pretendemos, também, expor uma possível abordagem didático-metodológica como instrumental de ensino de literatura

Palavras-chave: Sagrado, Literatura, Poesia.

1 INTRODUÇÃO

O termo sagrado, conforme adotado neste artigo, não se limita às experiências e vivências vinculadas à esfera institucional do templo religioso. Consideramos, aqui, o seu aspecto ligado a uma experiência subjetiva, pessoal e intransferível, fora de religiões definidas. Nesse sentido, ao considerarmos a literatura como um dos espaços linguísticos de manifestação da relação do homem com o sagrado, chamamos atenção para a questão da liberdade de tal experiência, a qual pode revelar-se, por vezes, mais genuína quando apartada dos dogmas institucionais.

Poetas brasileiros, como Carlos Drummond de Andrade, apesar de autodeclararem-se ateus, produziram diversos poemas que questionam e representam esse aspecto humano de uma busca constante por uma realidade desconhecida, inapreensível, a qual aproxima-se da noção de sagrado, aqui entendido, portanto, como um componente da existência humana, que demarca sua incompletude e insuficiência. Essa incompletude se deixa representar pela angústia em relação ao tempo e à morte, que poderá promover um desejo direcionado a um ser misterioso que suture a “ferida” do vazio constitutivo do homem. Fora da fé religiosa ou da crença num deus, a experiência sagrada é característica humana na busca por sentidos que extrapolam a vida cotidiana das funções sociais.

Considerando-se que a literatura ocidental manifesta-se, muitas das vezes, a partir de um lugar discursivo questionador dos sistemas reguladores da vida social, ela foi considerada, desde Platão, em sua República, como um discurso a ser proscrito, na medida em que inspiraria ações humanas de caráter transgressor. Homero, com seus heróis questionadores e furiosos em relação às divindades, é um dos exemplos dessas condutas literárias em que o ser humano aparece em conflito com as instituições religiosas, em buscando estabelecer sentidos próprios, particulares ao conteúdo sagrado.

Diante desse caráter, numa certa medida, autônomo e transgressor da linguagem literária, pensar e questionar a experiência, tanto religiosa (institucional), quanto sagrada (autônoma), revela-se como um fator educacional de humanização fundamental para a compreensão e respeito à alteridade.

Antonio Candido, crítico literário brasileiro, em seu ensaio, “Direito à literatura” aponta que a literatura conforma-se a uma necessidade universal humana à efabulação, que se manifesta nos mitos, nas lendas, nos chistes, enquanto produções culturais fundamentais. “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas, de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, afim de fortalecer em cada um a presença e a atuação deles.” (CANDIDO, 2011, p. 177)

Ao mesmo tempo em que a literatura tem sua modalidade sancional, isto é, acolhe os valores que a sociedade preconiza, também apresenta uma modalidade proscrita, ou seja, concernente ao que a sociedade toma como prejudicial. A um só tempo, ela pode confirmar e denunciar as convenções sociais, permitindo-nos, assim, uma visão mais ampla e questionadora, bem como, num certa medida, perigosa, em função do seu caráter transgressivo. Contudo, mesmo diante desse risco, pensar numa educação mais humana está também em vislumbrar a complexidade da vida, porque o humano está, sobretudo, nas contradições. “Nesse sentido, a literatura tem um papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório).” (CANDIDO, 2011, p. 178)

2 O SAGRADO, UMA EXPERIÊNCIA INTERIOR

O filósofo francês George Bataille, em seu livro, *L'expérience Intérieure*, reflete sobre um tipo de experiência mística ou sagrada, fundada a partir de angústias individuais, as quais, num estado limítrofe de sofrimento, abrem caminho para uma realidade inapreensível capaz de apaziguar a dor existencial promovida por essa angústia.

Essa experiência consiste em pôr em questão, na febre da angústia, aquilo que o homem sabe sobre o fato de ser. Se nesta febre ele tiver qualquer apreensão que seja, ele não pode dizer: “Eu vi Deus, o absoluto ou o fundo do mundo”, ele só pode dizer “o que vi escapa ao entendimento” e Deus, o absoluto ou o fundo do mundo não são nada se não são categorias do conhecimento. (BATAILLE, G. 2012, p. 16)⁴²

Para Bataille, o questionamento da própria existência é uma condição humana que está na base da experiência sagrada. Ao perceber suas limitações, sua mortalidade, as dificuldades do seu entorno, a angústia se instala como dúvida, inadequação, busca por sentido. A insuficiência das operações cognitivas, promoveriam, a partir dessa “experiência interior”, o sentimento do desconhecido, o qual não é cognoscível. Nesse sentido, o homem viveria nesse paradoxo do desejo que lhe é constitutivo, a sede por conhecimento e a angústia de que nem tudo é dado a conhecer. A experiência sagrada seria esse encontro com o mistério da vida.

Há, portanto, na proposição de Bataille, uma evocação para a própria contradição constitutiva do ser humano, o qual, em sua integralidade, se compõe de instâncias de racionalidade e de inapreensibilidade, ou melhor, como acertadamente diz Ernest Cassirer, “o homem não tem uma ‘natureza’, um ser simples ou homogêneo. Ele é uma estranha mistura de ser e não-ser. O lugar dele é entre esses dois polos opostos.” (CASSIRER, E. 2005, p. 25)

Como fator crucial que compõe esse paradoxo humano, surge a questão do ser, enquanto fundamento do pensamento filosófico. A partir daí, se instaura o decurso da linguagem em tudo nomear e dar existência verbal ao mundo, constituindo-se, assim, as culturas. Contudo, nem tudo é nomeável, o que irá promover um desajuste em relação ao estado de imanência natural, em que a vida é vivida diretamente, sem a mediação da linguagem. O homem, enquanto ser linguístico, se vê diante de um obstáculo, que o impede de um acordo direto com a vida orgânica. Para melhor esclarecer esse sentimento de desajuste ante a insuficiência da condição humana em relação ao fluxo da vida, considere-se o seguinte poema “A folha”, de Carlos Drummond de Andrade:

A natureza são duas.
Uma,
tal qual se sabe a si mesma.
Outra, a que vemos. Mas vemos?
Ou é a ilusão das coisas?

Quem sou eu para sentir
o leque de uma palmeira?
Quem sou, para ser senhor
de uma fechada, sagrada
arca de vidas autônomas?

⁴² Tradução livre

A pretensão de ser homem
e não coisa ou caracol
esfacela-me em frente à folha
que cai, depois de viver
intensa, caladamente,
e por ordem do Prefeito
vai sumir na varredura
mas continua em outra folha
alheia a meu privilégio
de ser mais forte que as folhas. (ANDRADE, C. D. 2014, p.11)

O poema expressa a distinção entre a realidade da imanência natural, evocada pela “folha da palmeira”, e a “pretensão em ser homem”. O eu-lírico, apesar de seu “privilégio” em ser “mais forte que a folha”, é incapaz de adentrar no mistério da vida “intensa” e “calada” da natureza. Essa angústia proeminente na lírica drummondiana identifica-se com aquela angústia constitutiva de que fala Bataille acerca da “experiência interior”. No poema, há o reconhecimento do incognoscível, ao qual o homem não tem acesso através de seus “privilégios” intelectuais. Apenas a experiência calada e intensa é capaz de acessar esse mistério, que, como sugere Bataille, pode receber o nome de Deus, absoluto, fundo do mundo.

A busca por uma forma de expressão linguística que dê conta dessas instâncias misteriosas é o que caracteriza as artes, as religiões e a literatura. Se as ciências e a racionalidade dedicam-se a dar ordem e lógica à vida prática e à natureza, estabelecendo leis e teoremas, há, porém, essa condição de incompletude que fica de fora dos protocolos lógico-racionais. Faz-se portanto, necessário, encontrar a linguagem adequada que dê conta daquela condição paradoxal humana de que falar Cassirer, de “ser” e “não-ser”. Diante dessa constatação, Ernest Cassirer entende que é o signo simbólico a alternativa criada pelo homem para dar conta desse abismo de que fala Drummond. Obviamente, como se trata de um signo, há ainda um componente de mediação, isto é, o signo simbólico como elemento representacional não alcança diretamente a realidade genuína das coisas. Contudo, a natureza desse signo possibilita um melhor contato com esses mistérios “calados” e intensos”, por que ele é dúbio e, portanto, conforma-se com a integralidade de ser e de não-ser do homem.

3 METÁFORA E SÍMBOLO, A LINGUAGEM DO SAGRADO

Primeiramente faz-se necessário compreender como o símbolo dá conta de exprimir a vida “intensa” e “calada” do sagrado. Com o poema de Drummond, “A folha”, temos uma mostra de como se configura essa incapacidade humana de adentrar ao universo natural que não se deixa acessar pela linguagem.

Por um lado, já apontamos, há a linguagem conceitual, que é um traço característico do ser humano, da qual não podemos nos furtar. Contudo, a riqueza da vida cultural é tão ampla, que é absolutamente limitador considerar que a racionalidade é condição única. Assim, de acordo com Ernest Cassirer, “lado a lado com a linguagem científica e lógica, existe uma linguagem de imaginação poética. característica das artes e religiões”. (CASSIRER, 2005, p. 49). Essa linguagem é marcada pelo núcleo emocional que a envolve. Nesse sentido, é ela que surge como signo de expressão “das emoções imaginárias, esperanças, temores, ilusões e desilusões, fantasias e sonhos.” (CASSIRER, 2005, p. 49).

A imaginação poética opera-se por “imagens”, que tendem a dar corpo a esse conjunto de realidades tipicamente emocionais. O símbolo, em seu caráter imagético, surge como signo típico da imaginação. Tendo um campo vasto de atuação, ele constitui

imagens privilegiadas de um poema, ou as imagens que dominam a obra literária de um autor ou de uma escola literária, ou a figuras persistentes dentro das quais toda uma cultura reconhece a si mesma, ou ainda as grandes imagens arquetípicas, que a humanidade enquanto todo – ignorando as diferenças culturais – celebra. (RICOEUR, P. 2009, p.77)

Como se vê, o símbolo encontra-se disperso em vários campos das culturas, nas quais pode operar até mesmo como “imagens arquetípicas” universalizantes, entre os vários povos. Nesse sentido, enquanto imagens privilegiadas, Ricoeur reconhece que o símbolo é uma modalidade do pensamento anterior à linguagem e à razão discursiva, portanto, estaria na base de qualquer expressão e comunicação humanas. Prova disso, verifica-se no estudo dos sonhos, formulado por Freud. Os símbolos, na teoria psicanalítica, assumem uma função de significar a arqueologia individual do sujeito, que realiza, nas imagens oníricas, suas projeções infantis e instintivas, a partir da forja espontânea de símbolos de conteúdos libidinais, os quais seriam todo o fundamento da vida psíquica. Desse modo, na base do pensamento discursivo, aparece o inconsciente e sua linguagem simbólica, totalmente afetiva e emocional.

A relação entre símbolo e sagrado dá-se na cultura a partir dos mitos e ritos, que aproximam do homem do mistério das divindades. A imagem simbólica de uma “árvore”, de uma “pedra” ou de qualquer outro elemento cósmico é a presentificação e encarnação do inapreensível sagrado. Desse modo, estando nos primórdios da cultura, o símbolo é a primeira linguagem a comunicar as dimensões inapreensíveis da existência, tidas como deuses. Para Ricoeur, essa condição simbólica dá a ver aquilo que é misterioso e caracteriza a dupla natureza do símbolo, que seria semântica e não-semântica:

O conceito de símbolo reúne duas dimensões, dois universos de discurso, um de ordem linguística e outro de ordem não linguística. O caráter linguístico do símbolo é atestado pelo facto de que é efetivamente possível construir uma semântica dos símbolos, isto é, uma teoria que explicaria sua estrutura em termos de sentido e de significação. Podemos falar dos símbolos como tendo duplo sentido, de primeira e de segunda ordem (...), o símbolo sempre remete seu elemento linguístico a uma coisa a mais. (RICOEUR, 2009, p. 78)

É essa “coisa a mais” a ambição simbólica de dar corpo ao sagrado, que, como já pontuamos, é aqui entendido como uma experiência particular de tentativa de reajuste com um estado de comunhão natural perdido. Como, este projeto concentra-seno universo poético-literário, delimitaremos a abordagem na relação do símbolo com a metáfora, enquanto procedimento linguístico fundamental da estética poética que tenta dar voz e imagem às dimensões “caladas” da “experiência interior” humana.

No tocante ao domínio da linguagem poética, a proposição de Paul Ricoeur, em sua obra *Teoria da Interpretação* (2009), apresenta uma reflexão contundente e didática sobre a relação entre metáfora e o símbolo, a qual será aqui utilizada como escopo teórico-metodológico de análise da constituição linguístico-poética do sagrado na poesia, de preparação teórica dos alunos bolsista.

A metáfora, segundo Ricoeur, é “o resultado da tensão entre dois termos numa tensão metafórica.” (RICOEUR. .2009, 72) Essa tensão se dá pela aproximação de duas palavras, que num nível semântico literal, constitui uma incongruência de sentido. A metáfora “um manto de tristeza”, literalmente, parece não fazer sentido. Como a “tristeza” não é um “manto”, mas um sentimento, há aqui uma contradição significativa. A enunciação metafórica só fará sentido se, ao reconhecermos o valor literal dos termos envolvidos, possamos “submeter as palavras em questão a uma espécie de trabalho do sentido, a que (...) chamamos de torção metafórica, graças à qual a enunciação começa a fazer sentido.” (RICOEUR, 2009, 74).

A metáfora irá, portanto, a partir de uma imagem criada, atribuir semelhanças a elementos, entre os quais a visão comum não reconhece parentesco. Portanto, a metáfora é viva quando “a tensão entre as palavras (...) extrai uma verdadeira criação de sentida”, gerando assim uma invenção semântica, que não se encontra registrada na linguagem já estabelecida. (RICOEUR, 2009, p.76) É a partir dessa inovação que a metáfora irá nos permitir reconhecer significados ainda não expressos pela linguagem comum, de modo que a forma metafórica possibilita a expressão inusitada de realidades concernentes aos nossos desejos, angústias, inquietações e esperanças, típicas de nossa “experiência interior”. Nesse sentido, a metáfora é criação e expressão de significações, a partir do estabelecimento

de uma torção e incongruência dos valores convencionais das palavras.

Como se viu, a metáfora se dá num jogo de formas linguísticas para instaurar novos conteúdos semânticos, que se apresentam em enunciados imagético-sensoriais, como notou-se na imagem “manto de tristeza”. Para Ricoeur, a compreensão desse processo de formação da metáfora poderá favorecer a compreensão da complexa semântica dos símbolos.

Ricoeur propõe a teoria da metáfora como meio para acessar a dupla natureza do símbolo. Como no contexto poético, os símbolos constituem imagens privilegiadas de uma obra literária e a metáfora, opera uma expressão estética tipicamente poética, Ricoeur propõe sua teoria da metáfora, como forma de clarificar a complexidade do símbolo, sugerindo passos metodológicos. Primeiramente, deverá se identificar o núcleo semântico do símbolo, aproximando-o do percurso da tensão semântica das expressões metafóricas; posteriormente, deve-se verificar o componente não-linguístico do símbolo, a partir da observação do funcionamento metafórico da linguagem. (Cf. RICOEUR, 2009, p.79)

A parte semântica do símbolo é toda aquela que se permite uma análise linguística e lógica, que se aparentam ao funcionamento semântico das metáforas, na relação do seu sentido literal com o sentido figurado. Como exemplo, tomemos o símbolo da “cabaça”, na tradição mítica yorubá. Nesta mitologia em princípio, o mundo era uma cabaça, na qual habitavam Oduduá, deusa da terra, e Obatalá, o céu.

Numa disputa entre as duas divindades, a cabaça se rompe, de modo que o céu, permanecerá na posição superior e a terra, na inferior, estabelecendo-se o primeiro movimento de ordem cósmica. (Cf. PRANDI, R. 2001, P.245). Numa leitura pela teoria da metáfora, primeiro precisa-se encontrar a semelhança possível entre a cabaça e o mundo, em sua forma pré-cósmica, pré-vida. Não parece forçoso associar a imagem da cabaça à forma circular do ventre em gestação ou a do ovo. Logo, a aproximação figurada pode ser identificada no fato de que a “cabaça” assemelha-se ao ventre prenhe de uma nova vida, em que forças masculinas (Obatalá) e femininas (Oduduá) são atuantes. Parece também claro, que a escolha da “cabaça” como símbolo cósmico envolve, além de fatores naturais e geográficos, característicos do bioma que envolvia a comunidade criadora deste mito, a sua relação com o rito, em que a “cabaça” aparece como objeto atuante na cerimônia ritualística.

A imbricação entre mito e rito é inquestionável, de modo que não se pode apreciar um, sem a presença do outro. Assim, no sentido literal, o mundo não é uma “cabaça”, mas, a partir de uma verificação de aproximações e torções semânticas, como ocorre com as expressões metafóricas, é possível estender características da “cabaça” ao que o símbolo quer configurar, em termos cosmogônicos. Porém, o símbolo não se esgota nessa aproximação

figurativa. Há a parte não-semântica, que é tipicamente simbólica. Para Ricoeur, o momento não-semântico do símbolo está “na radicação dos símbolos em áreas da nossa experiência que estão abertos a diferentes métodos de investigação.” (RICOEUR, 2009, p. 83). Um dos exemplos está na abordagem da psicanálise que viu, nos símbolos, a elaboração entre as tensões dos desejos com a cultura.

No fim de contas, essa dimensão psicanalítica serve para ratificar o que já mencionamos como característica pré-verbal do símbolo, ou melhor, nos termos de Ricoeur, “enquanto que a metáfora ocorre no universo já purificado do *logos*, o símbolo hesita na linha divisória entre o *bios* e o *logos*.” A cabaça cósmica evoca, não apenas uma aproximação figurativa, mas maneiras primitivas de homem estar no mundo. O seu olhar direcionado a natureza e também como os seus desejos e angústias demarcam sua percepção do cosmos, “quer se trate de em cima em baixo, dos pontos cardeais, do espetáculo dos céus, da localização terrestre etc.” (RICOEUR, 2009, p. 93)

Nesse sentido, “a folha” de Drummond, não se trata de uma “folha” literal, seu valor simbólico é perceptível na própria mudez significativa que ela apresenta ao eu-lírico. Há os valores imediatos e visível da vida vegetal que ela expressa, ao mesmo tempo, sua leveza e fragilidade é a presença insustentável e leve do sagrado, dessa dimensão outra que compõem anseios humanos, dos quais a linguagem não dão conta. Se com Drummond, apresentamos a angústia ante a mudez do sagrado enxergamos como a poesia alcança aquela comunhão inalcançada pelo sujeito-lírico drummondiano. Para tanto, considere-se o poema “Árvore”, do poeta Manoel de Barros:

“Um passarinho pediu a meu irmão para ser a sua árvore.
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de
sol, de céu e de lua mais do que na escola.
No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo
mais do que os padres lhes ensinavam no internato.
Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.
Seu olho no estágio de ser árvore, aprendeu melhor o azul.
E descobriu que uma casa vazia de cigarra esquecida
no tronco das árvores só presta para poesia.
No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores
são vaidosas.
Que justamente aquela árvore na qual meu irmão
se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para
o entardecer dos pássaros
e tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos.
Meu irmão agradecia a Deus aquela
permanência em árvore porque fez amizade com muitas
borboletas.” (BARROS, M de. 2010, p, 394)

Veja-se aqui como a condição de “árvore”, do personagem poético configura uma experiência particular de religiosidade. A vivência com a natureza ensina mais sobre Deus e sobre uma conduta santificada (“aprendeu para santo”), do que os preceitos dos “padres”. Nesse sentido, a religiosidade, entendida nessa assimilação do homem pela natureza, questiona a própria eficácia santificadora da religião cristã, que a palavra “padres” representa. Se a condição vegetal da folha de Drummond é assustadora para o sujeito-lírico, a condição vegetal, da “árvore” é possibilidade para o encontro com o sagrado e com a plenitude de “meu irmão”.

A “casa vazia de cigarra” só presta para poesia, porque a poética de Barros é dada a essas coisas, aparentemente sem função e sem sentido, na ordem prática da racionalidade humana. Vê-se que o poeta tem como projeto estético produzir dedicar-se ao que a poética de Drummond reconhece com intangível.

O trabalho poético-simbólico da imagem “árvore-homem” dá-se pela aproximação imagética da árvore com o corpo humano, o que não é tão difícil reconhecer. Veja-se que o termo “tronco” demarca bem essa similitude. Porém a necessidade de integração total com a natureza, para se acessar o sagrado, só é possível, fora da vida social com outros humanos, mas sim com um aprendizado com “os pássaros”, “os lírios” e “as borboletas”.

CONCLUSÃO

O sagrado e a religiosidade representados no universo literário deixam-se reconhecer nas inquietações e buscas individuais humanas. Para além do cumprimento doutrinal e dogmático, em que a religiosidade pode se esvair no automatismo institucional, as representações poéticas dizem dos anseios profundos do sujeito lírico. No poema “A folha”, de Drummond, identificamos que o símbolo poético inscrito na imagem da folha, expressa a relação do eu-lírico com esse elemento, para pôr em questão a própria condição de uma suposta soberania intelectual do ser-humano.

O universo da linguagem, embora constituinte do homem, é problematizado no poema, porque não tem alcance das realidades mudas, mas tão potentes em nossa própria condição. O referido poema recorre ao signo da angústia do não-saber para nos representar essa condição dual humana de ser e de não-ser. O “ser”, enquanto entidade filosófica do conhecimento, não nos compõem integralmente, porque há a nossa porção rica, mas inaudível, expressa na relação do sujeito-lírico com a folha. O mistério da folha não se refere apenas ao mundo natural, mas também à nossa própria condição de não-ser. É diante dessa dimensão

desconhecida, mas viva e atuante, que compõe a experiência sagrada, conforme representa Drummond, em seu poema, o que fica mais evidente no poema “Árvore”, de Manoel de Barros. Mergulhar na imanência vivaz da condição vegetal, fora das cercanias da consciência humana, é o que propõe o poeta como experiência sagrada. A vivência de uma imersão corporal na natureza permite o contato com a realidade mudas, de que fala Drummond, mas que para este poeta, parecem inacessíveis. No poema de Barros, o contato com o sagrado dessa experiência do personagem “meu irmão” é o que faz o sujeito sair da dimensão tipicamente humana, para viver numa possível condição natural. Contudo, é através da poesia, feita de linguagem e consciência, que o poeta vislumbra a possibilidade desse nosso não-ser natural. Assim, a dualidade de ser e não-ser permanece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. Drummond de. **A paixão medida**. São Paulo: Cia das letras, 2014.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BATAILLE, G. **L'expérience intérieure**. Paris: Galliamard, 2012.

_____. **A experiência Interior**. Tradução de Fernando Scheibe São Paulo: Autêntica, 2015.

_____. **A literatura e o mal**. Tradução de Fernando Scheibe. São Paulo: Autêntica, 2015.

_____. **O Erotismo**. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Teoria da Religião**. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura, In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**: Introdução ao uma filosofia da cultura humana. São Paulo Martins Fontes 2005.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

ELIADE, M. **Imagem e Símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Tratado de História das Religiões**. Trad. Fernando Tomaz & Natália Nunes. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O sagrado e o profano.** A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Imagem e Símbolos:** ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GROSS, E (org). **Manifestações Literárias do Sagrado.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

OTTO, R. **O sagrado.** Trad. Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação, o discurso e o excesso de significação.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2009.

A LITERATURA COMO AGENTE DE INTERMEDIÇÃO ENTRE DISCIPLINAS ESCOLARES

Izabel Gomes da Silva
(Mestranda em Gestão da Educação e Docência.
Universidade Fernando Pessoa – Porto – Portugal.
E-mail: beliza.gomes@yahoo.com.br)

RESUMO

Aborda-se a Literatura e suas implicações na construção da aprendizagem do aluno na educação básica, enfatizando a função de agente de intermediação entre as disciplinas escolares. Ressalta-se a prática presente, hoje, quanto ao tratamento dado ao papel da leitura nas escolas. Este artigo terá como objetivo geral: Enfatizar a importância da língua e da literatura para as diversas áreas de conhecimento humano (interdisciplinariedade) e para as relações sociais. Já para os específicos: Valorização da língua e da literatura pela comunidade escolar; Ampliar a aplicação da literatura no universo estudantil; Incentivar a leitura. A proposta metodológica incluiu pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Inicialmente foi feita a revisão da literatura de outros autores clássicos e contemporâneos para construir as categorias e conceituá-las.

Palavras-chave: Literatura. Ensino básico. Disciplinas escolares

INTRODUÇÃO

Pretendendo-se direcionar a arte da Pedagogia ao futuro, estudou-se a Literatura, que vem sendo ampliada desde seu aparecimento até os dias atuais.

Esse estudo se desenvolveu através de pesquisas em livros de autores que direcionam suas obras à problemática da Literatura e da observação do planejamento curricular e semanal, bem como o acompanhamento de aulas.

Sendo assim, a Literatura precisa ser ainda mais ampliada, inserindo pedagogia e arte num contexto só. Dessa forma, uma disciplina tão vasta e interessante seria melhor aplicada aos nossos alunos, que atualmente buscam outras formas de atividades não literárias, influenciados pela mídia que pouco se importa com esse aspecto do mundo estudantil.

Cabe perguntar qual seria a contribuição da literatura à maior assimilação e melhor aprendizagem de outros segmentos disciplinares do ensino básico e quais as formas de abordagem mais produtivas. Crê-se que no atual quadro de práticas docentes, o esclarecimento dessa questão será de vital importância para o progresso de metodologias de ensino, do rendimento escolar e, conseqüentemente, para uma maior valorização da Literatura.

Nessa perspectiva, é que trataremos a função interativa da Literatura como objeto de questionamentos e pesquisa, através da verificação fatural dessa possibilidade intermediadora e enriquecedora inerente à Literatura.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Enfatizar a importância da língua e da literatura para as diversas áreas de conhecimento humano (interdisciplinariedade) e para as relações sociais.

2.2 Específicos

- Valorização da língua e da literatura pela comunidade escolar ;
- Ampliar a aplicação da literatura no universo estudantil;
- Incentivar a leitura;

3 METODOLOGIA

A proposta metodológica incluiu pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

Inicialmente foi feita a revisão da literatura de outros autores clássicos e contemporâneos para construir as categorias e conceituá-las. Essa revisão de literatura será através da pesquisa bibliográfica que constou:

- Leitura, fichamento de textos que estudam as categorias;
- Leitura, fichamento de trabalhos de estudiosos;
- Leitura, fichamento de documentos, jornais, mídia sobre as experiências que envolvem o projeto;
- Leitura, fichamento e sistematização de relatórios.
- Elaboração de síntese teóricas que expresse a análise.

A pesquisa de campo ocorreu em:

- Participação em encontros, seminários;
- Observação do planejamento curricular e semanal;
- Entrevistas de pessoas ligadas à educação básica;
- Acompanhamento das aulas ministradas em escolas públicas e privadas em São Luís -MA;
- Sistematização dos resultados da pesquisa.

4 A LITERATURA COMO AGENTE DE INTERMEDIACÃO ENTRE DISCIPLINAS ESCOLARES

Enquanto os motivos para se aprender a ler as comunicações usuais, anúncios, o letreiro do ônibus etc. - são esclarecidas por sua funcionalidades práticas, os motivos para a leitura do texto literário são, geralmente relegados a sua importância secundária, dada a grande incerteza que paira sobre a sua utilidade. Um exemplo (consequência) disso é o fato de que "o material escrito que chega às mãos dos alunos se compõe essencialmente de textos didáticos" (PERINI, 1995, p. 184), isto, é, específico para o ensino.

A "utilidade" requisitada ao texto literário se faz desde seus primórdios, a fábula que, embora não tendo sido um texto escrito diretamente para crianças, utilizava-se de elementos que cativassem também a elas - as personificações de animais, de plantas e coisas inanimadas, mágica, etc. - até as histórias éticas e pedagogicamente orientadas da atualidade. E apesar disso, ainda se reserva ao termo "paradidático" a esse texto literário, não algo que deveria estar "ao lado", "juntamente" como o livro didático. O uso da literatura na escola está, portanto, preso à sua histórica funcionalidade utilitário-pedagógica.

Mas há que se questionar essas posturas e classificações em relação à literatura. Se a consequência da(s) realidade(s), para o ser, dar-se através da linguagem, pela qual o mundo é ordenado e recebe significação; se através da palavra o homem pôde repreender-se do seu meio ambiente imediato, tomando consciência de espaço (e tempo) não acessíveis aos seus sentidos (DUARTE, 1994) e se a literatura se apresenta como *corpus* fundamentado numa linguagem (denotativa/polissêmica ou objetiva/subjectiva) capaz de registrar e arquivar o real histórico-científico e nomear o irreal (a ficção) (TEBEROSKY, 1996), não se pode prescindir dela como escritura a ser usada quotidianamente na escola, onde se pretende apresentar ao sujeito outras linguagens e outras realidades diferentes da dele.

E no sentido de apontar a necessidade de mudança de perspectiva na forma como vem sendo utilizado a leitura na escola, a Prof^a. Adriana Flavia Lima adverte:

"O que vem ocorrendo nas práticas pedagógicas por um lado, é que elas concebem a leitura como um processo construtivo e sequenciado, depende da globalidade das ações do sujeito na construção do seu próprio conhecimento. Em geral, a leitura, ou alfabetização, é vista como um momento essencial de aquisição de um conhecimento específico, para o qual se volta toda a ação pedagógica." (LIMA, 1994, p.244)

Paralelamente a essa nova visão pedagógica em relação à leitura, pelo que se

subentende da citação feita, a Literatura tem buscado caminhos que a tornem mais "autêntica" à medida que passa a privilegiar o uso poético da informação e a se preocupar mais com a estética da linguagem. Ao invés, pois, de se pensar nela como possibilidade de interferência no universo estudantil, para ditá-lo modelos e comportamentos, como agente de controle sobre o outro, pode-se pensar nela como agente de intermediação entre realidades apresentadas como independentes: Família, Escola, Sociedade, etc, ou didaticamente independentes: as disciplinas escolares. Pode-se pensar nela até mesmo como intermediação entre o real e o ficcional, a vida e suas mimésis.

Ou seja:

"uso que implica atividade efetiva da mente receptora, sujeito das conexões que cria, das sugestões de sentidos que capta e reconstrói uma cumplicidade com seu outro - o livro, também ele renascendo a cada instante no processo de leitura". (PALO, 1986, p.54)

Se o papel da Literatura é ampliar o campo de ação da criança e aumentar suas possibilidades de assimilar o mundo, de organizá-lo (LIMA, 1994), é válido e comprovado em relação à literatura em questão, nada mais coerente que utilizá-la para que o aluno encontre mais rapidamente o caminho da ficção para a história, do narrativo para o dissertativo, do individual para o social.

5 A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A insatisfação geral dos usuários e dos administradores da educação os tem levado a caminhos diversos, que vão desde questionamentos das bases das fórmulas de ensino às concepções da Psicologia da aprendizagem. E assim é que se percebe, hoje, flutuações entre as "metodologias tradicionais" de ensino como algo que, se ainda não foi ultrapassado, talvez não seja mais satisfatório, e as concepções vanguardistas em que o método concretista aparece como a melhor resposta aos problemas diagnosticados.

No âmbito das concepções de leitura, em que a Literatura entra como material básico, a situação não é diferente. Em primeiro lugar, porque poucos professores, por não terem o letramento adequado para a utilizarem, não o fazem. E aqueles que se atrevem a fazê-lo recaem, na maioria das vezes, no uso mecânico, em que o aluno é obrigado a transformar imagens gráficas em imagens sonoras, sem, sequer, ter ou poder ter uma visão mais profunda das possibilidades do signo em relação ao biossocial. E, em segundo lugar, a leitura está sendo alvo de debates porque não se pode mais concebê-la como instrumento mecânico e

estaque, mas a partir das funções básicas da escrita de arquivo e registro e de suas possibilidades estéticas, a leitura se torna moeda de acesso ao mundo, às suas realidades concretas e abstratas, às ciências, à história, à tecnologia.

É notório ainda, pela má remuneração de que o professor é vítima, o fato de que às vezes o professor sobrecarrega seu próprio horário de trabalho, tendo como consequência a falta de tempo para preparar-se melhor e aprofundar em sala de aula o conteúdo de sua disciplina. Somado a isso, as péssimas condições de trabalho na escola pública, e a demasiada cobrança de cumprimento dos conteúdos estabelecidos nos livros didáticos nas escolas particulares, torna-se, muitas vezes, a prática de leitura inexistente. E, quando há, resume-se a perguntas de compreensão sem a perspectiva de relacioná-lo a outras disciplinas e realidades.

Portanto, não se pode esquecer que uma gama de relações complexas que vão desde os conhecimentos prévios do aluno, suas capacidades psicomotoras e aptidões, até os aspectos afetivos-relacionais entram como influenciadores no aprendizado desta ou daquela disciplina. E, ainda, que existe uma simbologia matemática, numérica que é, também, objeto de leitura e socialização a ser apresentado ao estudante e que é, em princípio, dissociado da escritura verbal. Entretanto, se diz que a Literatura, outro eixo do processo ensino-aprendizagem, é fundamental para o letramento básico, já que está relacionado aos fenômenos linguísticos, ideológicos e socioculturais a serem comunicados ao ser estudantil.

Fica evidente, portanto, que as concepções do ensino-aprendizado se refletem nas concepções do papel da leitura. E não se pode esquecer que “saber” é, prioritariamente, “saber ler”. Sendo, pois, a Literatura uma intersecção linguística-semiológica e, como já se disse, o material básico para se aprender a ler em qualquer das correntes pedagógicas, seja se considerando apenas fragmentos de historinhas infantis ou se levando em conta o todo; seja se considerando apenas as fábulas e os conto maravilhosos ou também os demais gêneros, ela é uma porta de entrada para o ensino de outra disciplinas em sala de aula.

CONCLUSÃO

A crise da Literatura é uma consequência da crise geral que nos debatemos. No entanto, nunca foi tão necessário traçar caminhos que conduzam o aluno a uma formação que, sem lhe roubar esse alimento das obras literárias, assegurasse um poder de flexibilidade de espírito para compreender as situações que terá de enfrentar no dia-a-dia, no futuro, e entre as quais deverá acomodar harmoniosamente sua vida.

De tudo temos na literatura atual, no entanto, os jovens cada vez mais parecem menos interessados por ela. O cinema, a televisão, as redes sociais, o mundo virtual, a rapidez das informações, tudo lhe traz ao corrente das últimas atualidades, de forma prática de onde o homem consegue tirar vantagens instantâneas e satisfatórias.

Quando se fala hoje na “morte da literatura pela ascensão da imagem”, quando se percebe hoje a imensa dificuldade dos alunos em transpor “a barreira” da redação escolar, é que notamos o quanto estamos atrasados em relação à defesa que é a nossa língua, em um conscientizar e nos conscientizarmos da importância da modalidade escrita para a nossa história individual e social e, num sentido mais imediato, em diagnosticar e solucionar as muitas falhas de caráter linguístico que tem hoje o aluno.

É notório, hoje, a situação de afastamento dos alunos da prática de leitura e da produção textual. E tanto do mais necessário aprofundamento das questões teóricas, na dialética do ensino da língua materna e da literatura, nos temas que compõem o que se pode chamar de leitura e conhecimento de mundo dos referidos alunos. Ora, é através desse conhecimento e dessa leitura de mundo, que o aluno vai saber qual o seu papel, qual o seu lugar no meio em que vive. É conhecendo sua história e suas possibilidades que o ser humano e, no caso o aluno, pode tomar uma direção e uma atitude ativa, causadora, produtiva.

Se é através da língua que formamos, sistematizamos e exteriorizamos nossas ideias, qualquer que seja o signo que utilizarmos, quanto mais a apreendermos, a exercitarmos e a conhecermos, tanto mais nos afirmaremos como pessoas e comunidade, porque poderemos expressar melhor nossas convicções, nossa crítica e melhor compreender nossos interlocutores. Por outro lado, se a literatura é a mimésis da realidade, aprendê-la pode nos fazer ver melhor a realidade, compreender melhor o ser humano, conceber o real e o ideal e, portanto pode a literatura transformar essa realidade, como a filosofia, direta ou indiretamente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosura e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ARIES, P. **História Social da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zoar editora, 1978.
BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica**. 4ª ed. Global. São Paulo. 1985.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Trad: Vera da Costa e Silva. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

COELHO, Betty. **Contar história: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Atica, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. "Da linguagem iconográfica à verbal". In.: _____ **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000 (p. 196-216).

DUARTE JR, João Francisco. **O que é realidade**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não-Cartas a quem ousa ensinar**. SP: Cortez, 1995.

KHÉDE, Sônia S. (org) **Literatura infanto-juvenil - um gênero polêmico**. Petrópolis: Vozes, 1983.

KOHAN, Walter Omar e KENNEDY, David (orgs). **Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAGO, Ângela. "A ilustração dos textos para crianças e jovens e a computação gráfica". In.: RIBEIRO, Francisco Aurelio (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: ensaios**. Vitória: UFES, 1997 (p. 62-64)

LIMA, Adriana Flávia S. O. de. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1994

MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. São Paulo: Papyrus, 2001.

PALO, Maria José, OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil: voz de criança**. São Paulo, 1986.

PANOZZO, Neiva Senaide P. e RAMOS, Flávia Brocchetto. "O papel da ilustração na leitura do livro infantil" In.: ZINANI, Cecil Jeanine A. et al. (org). **Amultiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004 (p. 15-32)

PERINI, Mário. A leitura funcional e a dupla função do texto didático in: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. Série Fundamentos. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

PRIORE, M. del (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo : Contexto, 1999. 444p

TEBEROSKY, Ana, TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. Trad. Stela Oliveira. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1996.

TODOROV, T. **A narrativa fantástica**. In: As estruturas narrativas. Trad. Leyla Perrone e Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1969.

YOLANDA, Regina. "A importância da imagem nos livros". In.: MACHADO, Luiz R. e SANDRONI, Laura C (org.). **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. São Paulo: Ática, 1986 (p. 38-45)

CONTO DE FADAS: UM EXERCÍCIO DE RETEXTUALIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Alixandra Guedes
Rede Privada de Ensino de Campina Grande.
Email: alixandragm@gmail.com

RESUMO

O cotidiano evidencia o uso efetivo da linguagem, colocando em atividade os inúmeros aspectos que a língua dispõe, possibilitando o uso produtivo de formas de interação denominados de gêneros textuais, isto é, eventos que surgem de acordo com as necessidades e propósitos colocados pelo meio sociocultural, concretizando as ações humanas nos vários contextos discursivos. À luz da perspectiva sociointeracionista, a prática pedagógica com os gêneros textuais no ensino de Língua e Literatura assume relevância, em especial com relação à produção textual. Apoiados nas considerações sobre gênero de Bronckart (2003), na perspectiva dialógica de Bakhtin (1979/1992) e na análise psicanalítica de Bettelheim (2007), buscamos compreender a maneira como ocorre o processo de leitura, absorção e reescrita do gênero textual conto de fadas, incluindo signos novos integrantes da vida social dos alunos, seja de forma efetiva ou por intermédio da mídia. Para tal, intervimos numa turma do 6º ano, de uma escola privada, através de uma sequência didática que propiciou a leitura, reflexão e reescrita do gênero destacado. De nossa experiência, destacamos alguns resultados: a) a apreensão das características do gênero estudado e b) a satisfação dos alunos como sujeitos capazes de modificar um texto tido como clássico e acabado.

Palavra-chaves: Literatura, conto de fadas, retextualização, sociointeracionismo.

1. PALAVRAS INICIAIS

A prática cotidiana evidencia o uso efetivo da linguagem, colocando em atividade os inúmeros aspectos que a língua dispõe e possibilita o uso produtivo de formas de interação denominadas de “gêneros textuais”, isto é, eventos que surgem de acordo com necessidades e propósitos colocados pelo meio sociocultural, concretizando as ações humanas nos vários contextos discursivos. Segundo Barthes (*apud* ABREU COSTA, 1987), é característico das sociedades apresentarem determinado grau de narratividade para contar suas histórias, pois sempre existiu a necessidade de contar, e enquanto houve essa necessidade elas o fizeram. A necessidade de encontrar formas de se expressar por meios que permitissem inventar, historiar e contribuir perante a busca de significação para sua existência, sempre foi algo inerente aos grupos sociais.

No âmbito escolar, as práticas de ensino de língua materna, particularmente aquelas que se referem à produção textual, apesar de se apresentarem arraigadas às concepções estruturalistas, têm procurado aproximar e aplicar as contribuições das atuais tendências teóricas, como a Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística, Linguística do Texto, Análise

do Discurso e Análise da Conversação, vieses sob os quais “o trabalho com a língua passa a encarar, debater e combater todo tipo de preconceito linguístico dando lugar às tentativas de valorização das variedades não-padrão ou não-cultas” (MARCUSCHI, 2000:5). Perante a realidade de ensino, observado o número de problemas detectados no processo de escrita do aluno-escritor que, em geral, é limitado à mera reprodução de conceitos gramaticais e modelos de tipos textuais, torna-se pertinente considerar os vários contextos em que o sujeito está inserido.

Neste contexto, o uso de textos clássicos, como os contos de fadas, servindo de base para os alunos no processo de apreensão da escrita torna-se pertinente e eficaz, pois a obra literária cria o seu próprio universo semântico em relação ao mundo no qual vive o autor, com suas personagens fantásticas, seu código ideológico, revelando o caráter imaginativo da produção escrita, por ser uma obra autônoma exerce diversas funções no âmbito social. De acordo com Salvatore (*apud* GOTLIB, 1990), essa nova realidade, criada pela ficção literária, estabelece uma estreita relação com o real, visto que não se pode criar a partir do nada. As vivências empíricas socioideológicas dão subsídios ao escritor/artista no momento da construção do seu mundo imaginário.

Dessa forma, a literatura assume na vida social o papel de plurifuncionalidade. Além da função estética (a arte da palavra e a expressão do belo), a obra literária pode apresentar-se ora lúdica (provocar prazer), ora cognitiva (conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica), por vezes com função catártica (purificação de sentimentos) por outras com função pragmática (pregação de uma ideologia). “A poesia desses contos, nascida dos mais fortes e primários sentimentos gerais, é a que mais fala e desperta a sensibilidade dos jovens” (GÓES *apud* ABREU COSTA, 1987).

O conto de fadas é considerado uma das formas de literatura infantil que pode ser vista como instrumento na formação do sujeito pensante, à vista que para as crianças esses contos possuem um valor especial. Através de sua estrutura, na qual se encontram personagens, sentimentos, valores e desafios, correspondentes às exigências infantis, seu caráter simbólico permite-lhes novas dimensões à imaginação. Por se tratar de uma obra aberta à subjetividade, é possível, portanto, a realização de inúmeras interpretações.

Para Bettelheim (2007), os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra obra de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrai significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de

interesses e necessidades momentâneas, criando-os e recriando-os. Esta possibilidade gerada pelos contos de fadas revela a necessidade da criança em imaginar, criar, elaborar significados para sua vida e traçar meios de interação com o meio social no qual está inserida.

Dado o caráter interativo atribuído à linguagem, pressupor a interação por meio da produção textual entre os gêneros textuais consagrados, como o conto de fadas e signos da vida cotidiana, resulta da necessidade que o homem (aluno/escritor) tem de deixar suas marcas, compartilhar suas ideias, mas, sobretudo, de realizar o exercício da imaginação, construindo significados para sua própria existência, estabelecendo mecanismos de interação com o mundo.

Dentro desse contexto, tornou-se consenso para nós que a prática pedagógica com os gêneros textuais no ensino de língua assume relevância, em especial com relação à produção textual. A partir disso, buscamos compreender a maneira como ocorre o processo de leitura, absorção e reescrita do gênero textual conto de fadas, incluindo os signos novos, integrantes da vida social dos mesmos, seja de forma efetiva ou por intermédio da mídia. Procuramos responder a seguinte questão:

Como se dá a leitura, a apreensão e a produção resultante da interação clássico/moderno com leitor/produtor-modificador?

Apurada a questão, observamos as produções escritas dos alunos procurando analisar o processo criativo, a construção dos significados no tocante à própria existência, os mecanismos utilizados e refletindo sobre a projeção das vivências prévias do sujeito autor no momento da produção realizada por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede privada de Campina Grande – PB.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. Sociointeracionismo: Noções Preliminares

À luz da perspectiva sociointeracionista, centrada na questão das condições externas de produção dos textos, o que acaba por provocar um abandono da noção de “tipo de texto” em favor do conceito de gênero de texto e de tipo de discurso, percebemos a grande variedade de textos que circulam na sociedade, assim como seu conhecimento e constante renovação, ampliando o número de eventos discursivos e as possibilidades nas relações sociais dentro dos atos de fala.

Para Bronckart (2003), todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos

preexistentes, organizados em “gêneros”, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação e que são em número teoricamente ilimitado, ou seja, os gêneros textuais são absorvidos de maneira natural nas culturas em que se desenvolvem, evidenciando o exercício da língua como atividade de interação.

Bakhtin (1992) enfatiza a heterogeneidade concreta da linguagem em situações sociais. Para o mesmo, não se pode conceber a linguagem como um sistema abstrato, mas como uma criação da coletividade que acumula os discursos entre os “eus” e os muitos “outros”. Conforme seu pensamento, a língua vive e evolui na comunicação social real, portanto, a língua deve ser vista em uma perspectiva de totalidade integrada à vida humana, visto que a enunciação é determinada pela situação social mais próxima, imediata, e pelo meio social em seu aspecto mais amplo.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento pode ser entendido como um processo socialmente construído, sendo, portanto, necessário analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos a partir da interação destes com a realidade. Assim, a interação social possui caráter fundamental, pois é por meio dos convívios sociais que se estabelecem as formas psicológicas mais complexas, sendo o desenvolvimento do psiquismo humano mediado pelo outro, o qual atribui diferentes significados à realidade. Constatamos, de acordo com o teórico russo, que o desenvolvimento do indivíduo resulta de um processo sócio-histórico, tendo a linguagem como mediadora.

Todavia, os gêneros, como formas comunicativas, atingem uma determinada correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto que os tipos de discurso (narração, relato, discurso interativo, discurso teórico etc.) podem ser considerados como formas linguísticas que entram na composição dos gêneros. Os “tipos de discursos” são materializações linguísticas dos mundos virtuais, ou mundos discursivos, que são construídos em qualquer produção verbal.

Esta construção baseia-se em operações de linguagem que devem ser descritas, assim como os modos de articulação entre si, através de mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao texto a sua coerência sequencial. Dessa forma, ancorados em Bronckart (1997), entendemos ações linguísticas como um produto da socialização. Para Marcuschi (2007), podemos entender os gêneros como eventos que acompanham a evolução da sociedade, e que revela o seu surgimento, integração e funcionalidade dentro das culturas nas quais se desenvolvem.

Neste sentido, a noção efetiva de gênero e suas condições de uso propiciam ao autor suportes para a escolha de determinados modelos no momento da produção. De acordo com o

conceito de gêneros textuais adotados por Scheneuwly & Dolz (1997), que acorda com Bakhtin (1992) de que gêneros são tipos que se apresentam relativamente estáveis, evidencia-se, portanto, a possibilidade de que as produções textuais são moldadas em função das situações sociais.

Como afirma Bronckart (1999), apropriar-se dos gêneros constitui um eficaz mecanismo de socialização, de inserção prática no âmbito das atividades comunicativas, o que nos permite constatar que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação do discurso, visto que se debruçam sobre as relações sócio-históricas como fontes de produção que lhes dão sustentação, além da justificativa individual.

Dessa forma, o indivíduo constrói intuitivamente as regras e propriedades características de cada gênero, não importa se de forma inconsciente ou sistemática. Para Scheneuwly (*apud* MACHADO;CRISTÓVÃO, 2006) é a participação do sujeito em diversas atividades que possibilita a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre a maneira de utilizá-los. Aqui, a escola assume demasiada relevância no acesso a esse conhecimento construído e acumulado pela sociedade. É, pois, a partir dessa interação que o indivíduo se modifica, criando a possibilidade de novas maneiras de pensamento, de inserção e atuação em seu ambiente social.

Dado o caráter interativo da linguagem, pressupomos que os gêneros textuais são as organizações que melhor representam os aspectos históricos e culturais apreendidos no cotidiano, nas atividades socioculturais. Dentro dessa atmosfera sociointeracionista discursiva, a língua assume formas de organização que ocorrem paralelas à ação social dos falantes/escritores. Segundo C. Miller (*apud* MARCUSCHI, 2005), pode-se conceber os gêneros como uma “forma de ação social”, um “artefato cultural” que assume relevante papel no conjunto das relações comunicativas sociais. Bronckart (1999) propõe a observação analítica das relações estabelecidas pelas ações de linguagem com o contexto social no qual se realiza; as capacidades advindas destas ações e, finalmente, dos modos de ser das construções dessas capacidades.

2.2 Considerações sobre o Gênero Conto de Fadas

Inserido nessa perspectiva sociointeracionista, observamos que o gênero textual conto de fadas assume o papel de contar uma estória, que está carregada de significados e história. Os contos mais antigos – egípcios - datam de 4.000 a.C., eram conhecidos como “os contos dos mágicos”, transmitidos através da oralidade, a exemplo as *Mil e uma noites*, *Caim e Abel*, a *Pantchatantra*, no oriente etc. No século XIV, o conto ganha versões escritas afirmando a

sua estética, surgem os contos eróticos de Bocaccio. Em seguida, o século XVI traz o *Héptameron*, de Marguerite de Navarre. Posteriormente, no século XVII temos as *Novelas Ejemplares*, de Cervantes. Charles Perrault, no fim do século XVIII registra vários contos, conhecidos como “Contos da mãe Gansa”. O conto moderno surge no século XIX, com Edgar Allan Poe, contista e teórico do conto, ao lado dos irmãos Grimm.

A presença de elementos mágicos e o recurso à fantasia têm sido procedimentos recorrentes na busca pela conquista do leitor. Desse modo, as variadas produções destinadas ao público infantil, inspiradas nos contos de fadas, incentivam o desenvolvimento da imaginação e organizam a realidade através da fantasia. Além disso, os contos de fadas são considerados modelos para todas as narrativas dirigidas às crianças por possuírem uma estrutura fixa e simples, ou seja, apresentam um situação inicial que se desenvolve, chegando a um conflito, que – por sua vez – exige busca por uma solução, para, então, alcançar o sucesso final (AGUIAR, 2001).

Sob a ótica da motivação literária, os contos de fadas são vistos como instrumentos, que se utilizam de conflitos e de valores morais de uma época, assim como das relações de poder, com o intuito de fornecer à criança uma educação especial, que a prepare para a vida adulta. Por suas características peculiares, são tomados como objeto de análise em diferentes áreas do conhecimento.

Castagnino (*apud* GOTLIB, 1990) afirma que contar é inventar, não havendo compromisso com o real, pois o que importa não é assegurar a “verdade” ou “falsidade”, mas criar representações para algo, o que existe é apenas a ficção. O caráter literário é assumido pela presença do contador–criador–escritor de contos. Segundo Gotlib (1990), contar exige toda uma performance por parte do contador, uma vez que sua voz acaba por interferir no modo e nos detalhes do ato de contar um conto. O mesmo ocorre com a versão escrita, pois os recursos criativos utilizados pelo contista são signos de sua vivência, que interferem na narrativa, alterando a ordem estética.

Segundo Bettelheim (2007), o conto de fadas alude às questões de grande relevância, pois aborda com seriedade as angústias e dilemas existenciais, dirigindo-se diretamente a eles, como também oferece soluções passíveis de apreensão por parte da criança. Afirma, igualmente, que ao passo que diverte a criança, o conto traz esclarecimentos sobre ela mesma e sobre o seu desenvolvimento, enriquecendo sua existência.

Assim, o conto de fadas apresenta-se de forma simples e fluída, narrando as coisas como elas poderiam acontecer, sem um compromisso com o real, satisfazendo o leitor. Pode ser contado por todos sem perder suas características, é passível de ser modificado, de

renovar-se. Assume uma relação harmônica com a *éticadoacontecimento*, obedecendo a uma moral inocente, que se opõe ao trágico real (Gotlib, 1990).

Considerado o contexto sócio-histórico-cultural no qual o sujeito (aluno escritor) está inserido, suas implicações psicossociais e suas formações, a linguagem (oral ou escrita) posiciona-se como um veículo prático de construção e reconstrução de textos, impregnada de ideologia. Exige, portanto, do aluno/leitor/escritor o desenvolvimento das capacidades de interpretação, explicação, como também de compreensão e produção dos sentidos, além de percepção dos sentidos. Assim, consciente dessa necessidade, a prática escrita deixa de ser simples reprodução, existindo de forma criativa e original e fundamentando as atividades de expressão e construção do conhecimento. Evocando o conjunto de conhecimentos físicos e sociais estocados na memória do sujeito produtor de texto.

3. UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Nossa análise situa-se na área de leitura e produção textual e tem como campo de atuação uma escola da rede privada destinada às 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental, situada na cidade da Campina Grande - PB. O *corpus* compreende as produções realizadas em sala por uma turma de 6º ano, composta de 40 alunos com faixa etária entre 09 e 11 anos. Os dados foram coletados em dois momentos: no primeiro momento, tomado como produção inicial, coletamos 40 produções, correspondentes ao gênero conto de fadas, solicitadas pela professora da turma; no segundo, coletamos o mesmo número correspondente às reescrituras. O desenvolvimento da proposta compreendeu 25 dias letivos, sendo cinco encontros semanais em cada um dos quais ministradas duas aulas, totalizando, pois, 10 aulas de 50 minutos cada.

As atividades foram organizadas obedecendo a cinco etapas: a primeira compreendeu a leitura de textos e o estudo de compreensão; a segunda voltou-se para o estudo dos elementos e da estrutura narrativa; a terceira correspondeu à realização da escritura dos textos, incluindo os novos signos; a quarta compreendeu a realização da reescritura textual; e a quinta etapa centrou-se na elaboração da ilustração dos textos, que culminou com a produção de um varal de contos da turma.

Tomamos como amostragem para análise, neste artigo, quatro textos produzidos sob três orientações em sala de aula. Para tanto, organizamos a análise em 2 blocos. No primeiro, focalizamos duas produções – realizadas no momento de produção. No segundo bloco, duas versões do conto reescrito, após o recebimento de novas orientações em sala, o momento da reescrita foi realizado em casa.

O interesse de nosso trabalho não se restringe ao diagnóstico das causas de um

problema, mas repousa na reflexão sobre o problema – como os alunos visualizam o conto de fadas e como eles concebem a sua intervenção, por meio de signos do cotidiano, em um gênero textual tido como clássico - e nas propostas de alternativas práticas, visando à minimização do problema observado. Escolhemos, para tal, o modelo de pesquisa-ação para orientar as atividades que, de acordo com Moita Lopes (2001) focaliza-se no ato de investigar uma possibilidade de se modificar uma determinada situação existente no ambiente da sala de aula.

As contribuições da pesquisa-ação residem na tentativa de ajudar na orientação dos sujeitos a investigarem e mudarem as realidades sociais e educacionais nas quais estão inseridos por meio da mudança de determinados constituintes de suas realidades, como ressalta Kemmis e Wilkinson (2002). No âmbito escolar, esse tipo de pesquisa pode ser utilizado como meio de desenvolvimento da prática de leitura e interpretação/compreensão de textos escritos, assim como da prática de produção textual, propiciando – paralelamente – a conscientização do caráter social inerente ao ser.

Desse modo intentamos cooperar com os participantes da situação e do problema, os quais desempenharão um papel ativo, e ao mesmo tempo contribuir com o aumento do conhecimento do pesquisador/educador e dos participantes. Dessa forma, pretendemos que o conhecimento seja gerado a partir da junção das experiências reais vividas durante o processo. O (a) pesquisador (a), nesta perspectiva, rejeita o caráter de observador (a) passivo (a), pois todos são vistos como coparticipantes ativos, sujeitos contribuintes e formadores do conhecimento.

Na primeira etapa do processo foram realizadas leituras e reflexões acerca de contos clássicos como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* e *A Bela Adormecida*, na versão dos irmãos Grimm, visto que são os mais conhecidos entre os alunos.

Em seguida, procuramos desenvolver atividades que buscassem conduzir os alunos à reflexão sobre as características e a funcionalidade do gênero textual conto de fadas. A seguir, exemplos de enunciados utilizados no direcionamento da apreensão das características do gênero conto.

Exemplo 1

Qual o tipo de narrador presente no conto? Quem é o protagonista? E o antagonista?

Cite três expressões com as quais podemos iniciar um conto:

No conto lido, que fatos podem ser considerados fora do comum? Exemplifique:

Na sua opinião, o conto nos traz algum ensinamento? Qual?

Na terceira etapa do processo realizamos a escolha dos contos a serem modificados. Por meio de uma votação, realizada em sala, os contos com maior número de votos foram usados na composição da atividade.

Exemplo 2:

As listas de palavras abaixo sugerem um conto famoso. Há, no entanto, um novo elemento. Escolha uma das listas e reescreva o conto incluindo o novo elemento (10 – 15 linhas):

Chapeuzinho Vermelho – bosque – lobo – helicóptero – avó

Cinderela – madrasta – príncipe – sapatinho de cristal – chulé

Bela Adormecida – príncipe encantado – celular – bruxa

Apreendidos os conhecimentos acerca do gênero conto de fadas, passamos nesse momento para a facção do exercício de retextualização com a introdução de signos novos do dia a dia do aluno. Os alunos mostraram-se ávidos com a possibilidade de atribuir a um texto tido como “pronto e acabado” signos de seu cotidiano, processo embasado por suas experiências de vida. Vejamos.

Produção 1

Chapeuzinho Vermelho
Era uma vez, uma menina chamada chapeuzinho vermelho que tinha uma avó que morava do outro lado do bosque.
Certo dia sua mãe pediu para ela levar uns doces para sua avó que estava doente e disse para ela não ir pelo caminho do bosque, porque lá havia um lobo mau, mais ela desobedeceu as ordens de sua mãe e foi pelo bosque.
Como chapeuzinho estava muito cansada e o caminho era longo ela desejou que aparecesse um meio de transporte para chegar mais rápido, então ela surgiu um barulho que vinha do céu, era um helicóptero que levou chapeuzinho até a casa da sua avó que ficou feliz ao vê-la.

Produção 2

Cinderela

1. Era uma vez, uma pobre menina chamada Cinderela.
2. Ela tinha um chulé burguesista e uma madrasta.
3. que se via maltratada ela ~~era~~ ~~era~~
4. um certo dia Cinderela estava na fogueira,
5. com os animais sem querer a chimela dela saiu
6. e os animais correram com o fedor maior do
7. mundo de Cinderela e Cinderela saiu chorando
8. por causa do fedor do chulé dela ela voltou
9. para casa e a madrasta mandou ela ~~para~~
10. lavar o chão. se passou o tempo um
11. homem com um cavalo, em trazer uma ~~carta~~ carta
12. de rei dizendo que ia ter um baile de máscaras
13. no castelo. e a madrasta ficou desesperada e se
14. arrumou e foi para o baile mas deixou Cinderela
15. em casa e a madrasta foi para o
16. baile passou o tempo e apareceu a fada madrinha que
17. pegou alguns objetos e transformou e várias coisas e Cinderela
18. foi para o baile e ela dançou com o príncipe
19. deu meia-noite Cinderela saiu correndo sem querer
20. o sapatinho de cristal caiu o príncipe pegou e ~~sentiu~~
21. o fedor o príncipe deu um pé mágico no sapatinho
22. e quem cabesse no pé mágico o príncipe ~~era~~
23. tentou em todas as mulheres e achou Cinderela.
24. e o fedor do chulé de Cinderela saiu do pé
25. dela e ela casou com o príncipe e foram felizes para sempre.

Produção 3

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, a mãe da Chapeuzinho Vermelho pediu para ela ir levar o lanche da sua avó, pois ela estava muito doente e disse para ela não passar pelo Bosque pois via perigos.

E lá foi a Chapeuzinho Vermelho para a casa da sua avó, mais quando ela viu que o lobo estava ali ela ficou muito assustada e preferiu ir pelo Bosque pois era mais perto e lá foi ela pelo Bosque. Depois de um tempo ela viu o lobo, aí o lobo perguntou o que tem nessa cestinha e respondeu:

- O lanche da minha avó - disse Chapeuzinho
- Mas que que tem? disse o lobo
- Bolos, sucos, Biscoitos e etc... disse Chapeuzinho

Quando o lobo viu a gostosura foi correndo para casa da avó e o engole inteira e depois ele voltou para o lobo depois a Chapeuzinho Vermelho chegou e perguntou:

- Que coisa tão grande que a senhora tem
- É pra te ver melhorzinha não tem
- Ah! Boca tão grande que a senhora tem
- É pra te comer!

E o lobo comeu a carne de Chapeuzinho e o capote estava de hálaxitum e para para logo e começou a chorar quando o lobo ele deu um tiro no lobo e tirou a vida do lobo e a avó e a mãe da Chapeuzinho Vermelho ficaram felizes.

Produção 4

Lindereia

Era uma vez uma menina chamada Lindereia, ela perdeu os seus pais quando era pequena, então ficou com a sua madrinha e os seus irmãos.

A madrinha de Lindereia maltrata muito, e os seus irmãos tinham inveja dela.

Então um dia ela teve um baile no Castelo de Príncipe e Lindereia queria ir, mas a sua madrinha não deixou. Então a sua madrinha veio e ela mandou Lindereia em uma patinadora e falou que ela iria de volta de meia noite. Quando Lindereia chegou no baile do príncipe ela quis dançar com o príncipe e ela dançou com o príncipe toda a noite, quando Lindereia voltou para o castelo ela estava com o príncipe. Ela correu e saiu sapatinho de cristal com o príncipe. Ela levou o sapatinho de cristal, quando ela chegou em casa ela viu que nenhuma outra mulher poderia usar, ela ficou apaixonada pelo príncipe e por Lindereia.

No outro dia, ela saiu atrás do príncipe e em cada uma que ela estava falando, mas em nenhuma casou, então ela foi no Castelo de Lindereia e ela pensou em seus irmãos e em nenhuma casou, quando viu Lindereia ela quis parar de falar e o sapatinho coube e o príncipe ficou apaixonado por Lindereia e ela ficou feliz.

Então eles casaram e viveram felizes para sempre.

Jim.

Após o momento da produção, iniciamos a reescrita, na qual os alunos foram levados a refletirem sobre os aspectos de suas produções. A proposta teve por objetivo corrigir os possíveis deslizes ortográficos e de pontuação. Aqui, as atividades de leitura foram intensificadas, pois os alunos voltaram ao conto original buscando características que

pudessem ser modificadas com o intuito de tornar o texto mais coerente. Nosso objetivo principal nessa etapa foi o de desenvolver a criatividade dos mesmos por meio da língua, desconstruindo o conceito de que o texto é um produto imutável, e que eles, através de seus conhecimentos prévios e enquanto sujeitos sociais, são capazes de realizar a interação entre textos preexistentes e o seu universo sócio cultural.

Ao realizarmos a leitura dos contos, observamos que prevaleceu a escolha pelos contos de *Chapeuzinho Vermelho* e *A Bela adormecida*, sendo portanto o primeiro mais privilegiado pelos alunos. Acreditamos que os mesmos viram no signo novo **helicóptero** a possibilidade de dar ao conto um caráter de aventura, ao que nos parece é interessante para as crianças retirarem os aspectos assustadores das estórias, substituindo-os por atos de bravura. Essa identificação com os heróis reside, talvez, no fato de mesmo sendo tão pequenas, as crianças possuírem consciência de que terão que “enfrenta o mundo”. Por outro lado, podemos entender essa escolha com um reflexo da sociedade violenta na qual vivemos, pois como afirma Bronckart (1997), o agir constitui-se como resultado da apropriação, pelos sujeitos, das propriedades da atividade social assistida pela linguagem.

Segundo Bettelheim (2007, p. 19),

O herói do conto de fadas avança isolado por algum tempo, assim a criança moderna com frequência se sente isolada. (...) O destino desses heróis a convence de que, como eles, ela pode se sentir rejeitada e abandonada no mundo, tateando no escuro, mas, como eles, no decorrer de sua vida ela será guiada passo a passo e receberá ajuda quando necessário. Hoje, ainda mais do que no passado, a criança necessita da segurança oferecida pela imagem do homem isolado, que não obstante, é capaz de alcançar relações significativas e compensadoras como o mundo ao seu redor.

No que tange às alunas, a maioria escolheu o conto *Cinderela*. Ainda segundo Bettelheim (2007, p. 326), “Nenhum outro conto de fadas transmite tão bem quanto as histórias de ‘Cinderela’ as experiências interiores da criança pequena às voltas com a rivalidade fraterna, quando ela se sente desesperadamente sobrepujada por seus irmãos e irmãs”. Interessante notar que surgiram produções em que o signo novo **chulé** foi colocado como elemento positivo. O que nos revela o entendimento por parte da criança de que o odor natural do corpo pode ser visto como aceitável ou cômico, visto que Cinderela é a pessoa responsável pela limpeza da casa, torna-se compreensível que sua higiene corporal fosse prejudicada pela falta de tempo.

Realizada a apreciação dos contos, executados os processos de reescrita, todos os textos foram recolhidos para serem formatados e iniciamos o processo de produção de um varal de contos exposto durante a semana Pedagógica, realizada em novembro de 2016.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem o papel de aprimorar nos educandos a capacidade de desenvolver a competência comunicativa, para que o mesmo possa lidar de forma eficiente com os diversos textos que circulam na sociedade, tanto como leitores quanto como produtores, uma vez que esta perpassa todas as instâncias da comunicação. No entanto, as instituições escolares não têm conseguido alcançar resultados satisfatórios no que tange a formação do aluno cidadão crítico, pois a preocupação maior da escola ainda é instrumentalizar o indivíduo para a disputa pela sobrevivência na sociedade.

Após a análise das produções textuais, sob a forma de retextualização dos contos de fadas clássicos, podemos observar que o texto configura-se como a materialização dos discursos que circulam no âmbito social, tendo em vista que a leitura nos conduz às cenas que remetem ao nosso cotidiano. As escolhas realizadas pelos alunos e alunas também são indicativos de que o sujeito é construído a partir da interação social, bem como o que ele julga importante para o seu interlocutor.

Assim, vemos como primordial que tanto a leitura quanto a escrita sejam abordadas em sala de aula considerando o contexto cultural do aluno, principalmente na era da tecnologia na qual estamos inseridos. Enquanto a produção textual for tratada como uma “(re)produção” dos gêneros textuais abordados apontados no Livro Didático, ou como uma mera atividade de final de aula, a prática escritora não alcançará seu lugar de direito dentro do contexto de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU COSTA, P. F. **Conto de fadas** – uma análise semiótica. Extraído de: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/8/05.htm>. Acessado em: maio de 2008.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **O pensador de todas as solidões**: Michel Foucault, uma biografia intelectual. Revista Educação/Especial Biblioteca do Professor 3: Foucault Pensa a Educação, São Paulo, p. 06-15, 01 mar. 2007.

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações linguísticas. Trad. Rosalvo Pinto. Revista de Estudos da Linguagem, v. 11, 2003. In: MACHADO, A. R. &

CRISTÓVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** (artigo eletrônico). *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagens, texto e discursos** : por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/99.

CRISTÓVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. *et al.*(Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** União da Vitória – PR: Kaygangue, 2005.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 1999.

KEMMIS, S. e WILKISON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

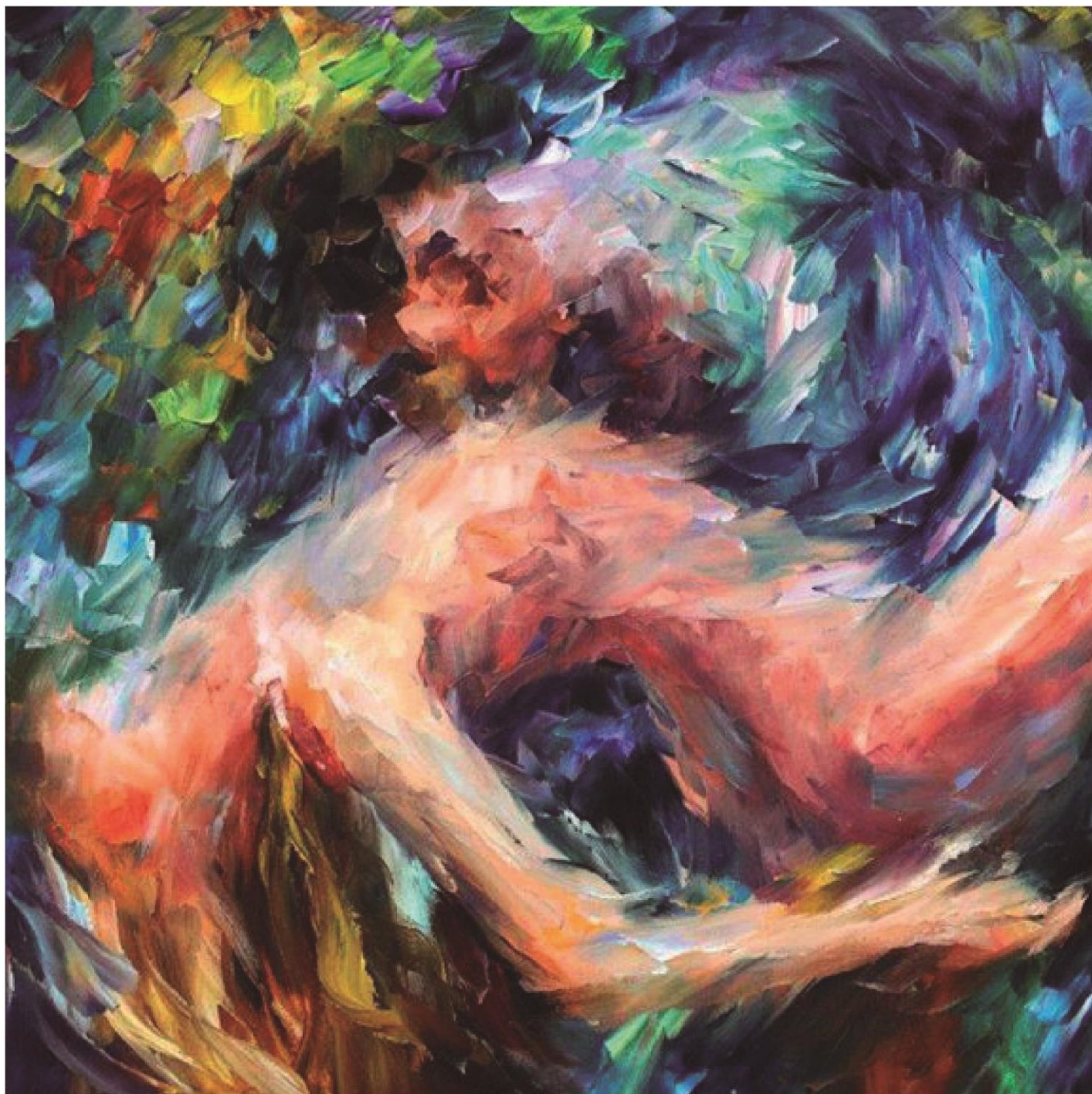
LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. *et al.*(Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** União da Vitória – PR: Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. *et al.*(orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** União da Vitória – PR: Kaygangue, 2005.

MOITA-LOPES, L. P. Tendências atuais na área de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. In: **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discourse: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: MACHADO, A. R. e CRISTÓVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** (artigo eletrônico). *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, 2006.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Os gêneros escolares** – das práticas de linguagens aos objetos de ensino. Trad. Roxane Rojo. São Paulo, LAEL/PUC, 1997.



GT 03 – Educação, Gênero e Sexualidade e GT 15 – Psicanálise e Cultura: arte, corpo e novas formas de subjetivação

Prof. Me. Jhonatan Leal da Costa e Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Apresentação

GT 03 – Educação, Gênero e Sexualidade
Prof. Me. Jhonatan Leal da Costa (UEPB)

GT 15 – Psicanálise e Cultura: arte, corpo e novas formas de subjetivação
Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UEPB)

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em pesquisa publicada em fevereiro de 2016, a Paraíba é o 3º Estado do Nordeste mais perigoso para uma mulher viver. De acordo com o levantamento, entre os anos de 2011 e 2013, foram quase 8,0 mulheres assassinadas para cada 100 mil habitantes do gênero feminino, índice superior ao da média nacional, de 4,6 homicídios. No que se refere às vítimas de crimes por intolerância sexual, os números são igualmente alarmantes. Em relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), apenas no ano de 2015, foram 318 assassinatos de homoafetivos no Brasil.

O Nordeste lidera como a região mais perigosa para os que não são heterossexuais, ao se responsabilizar por 106 dos óbitos computados neste período. Segundo os pesquisadores, dentre os estados da região Nordeste, a Paraíba se destaca, negativamente, pelos requintes de crueldade apresentados nas cenas criminais. Nesse sentido, é de urgente necessidade exercer diálogos mais salutares para com a Psicanálise e com os estudos de gênero e sexualidades, responsáveis por desconstruir preconceitos, (re)significar os papéis atribuídos ao homem e a mulher na esfera social e se inteirar de modo mais pertinente da complexidade e da subjetividade humana.

Desse modo, frutos do I Congresso em Educação & Práticas Interdisciplinares, as pesquisas reunidas nos Grupos de Trabalho “Educação, Gênero e Sexualidade” e “Psicanálise e Cultura: arte, corpo e novas formas de subjetivação”, surgem como uma proposta de trazer reflexões, experiências, dados, apontamentos, ponderações e pesquisas – concluídas ou em andamento –, provenientes dos mais variados locais de fala, sobre as potencialidades, vicissitudes e desafios enfrentados pelos sujeitos contemporâneos no campo do sexo, do sexismo, da sexualidade, do corpo, da educação, da política e da arte.

LITERATURA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: DA AVENTURA SIMBÓLICA À MATURAÇÃO PSÍQUICA

Hermano de França Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba⁴³

RESUMO

A arte imita a vida ou a vida mimetiza a arte? O que sabemos é que, sem a arte (imaginação, efabulação, criação, invenção), o homem sucumbiria à concretude da existência. E, nesse contexto, situamos nossa discussão sobre o papel da literatura na formação do indivíduo. Nas últimas décadas, apesar dos avanços e descobertas epistemológicas no seio das academias, em especial, dos Cursos de Letras, deparamo-nos, ainda, com um ensino de literatura deficiente em muitas das escolas brasileiras. São poucas as instituições que acreditam, dadas as exigências de uma modernidade calcada na racionalidade, no poder transformador do código poético. Eis o que nos leva, aqui, a discorrer a respeito do *status* da literatura infanto-juvenil na promoção da subjetividade e da autonomia dos indivíduos. Para tanto, em termos metodológicos, empreendemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, articulando teorias pertencentes a campos distintos do conhecimento. Assim, privilegiamos os trabalhos de CANDIDO (2011), COSSON (2014) e CORSO & CORSO (2006). Destarte, conseguimos concatenar pensamentos advindos da Teoria Literária, da Educação e da Psicanálise, numa lógica discursiva em que os conceitos se desterritorializaram em favor da sustentação de outras verdades. Quando necessário, apropriamo-nos de teóricos afins, sempre a preservar o diálogo convergente e a complementaridade das reflexões. Da investigação, duas reflexões se destacaram: (a) a Literatura, enquanto produto da linguagem, não se dissocia da experiência humana e (b), na condição de categoria e/ou gênero, a literatura infanto-juvenil comporta uma tessitura semiótica que favorece o pacto ficcional entre o leitor e a obra.

Palavras-chave: Literatura; Linguagem; Leitor.

1. PRELIMINARES

Atravessado pelo desamparo, numa busca incessante pelo reconhecimento, desejoso de um Outro⁴⁴ que lhe oferte a pacificação de suas angústias, o homem encontra-se, desde sempre, marcado pelas relações com o mundo e com os seres que o cercam. É pelo olhar estrangeiro, pela palavra (des)conhecida que somos arremessados ao campo da linguagem, onde angariamos as ilusões necessárias à “fabricação” de nossa subjetividade, nunca plenamente acabada, porquanto esteja, de balde, à mercê de antigas e novas estórias. Forjamo-nos a partir do discurso alheio, das narrativas que nos são contadas (ou endereçadas) e/ou dos mitos que recobrem a nossa genealogia, ao mesmo tempo ignota e familiar. Sem tal

⁴³ **Hermano de França Rodrigues.** Formação em Letras. Docente do Depto de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFPB.

⁴⁴ No cerne da psicanálise lacaniana, o Outro corresponde, inicialmente, à mãe enquanto mediadora da Cultura. Em seguida, após a ruptura com o bebê, o Outro converte-se no campo da linguagem., do simbólico.

experiência, fracassamos como sujeitos. Ingressar nos híbridos territórios da Cultura implica, antes de tudo, diferenciar-se, deixando-se trespassar por aquilo que vem de longe, de fora, mas que, por isso mesmo, ressoa em nós como algo vívido e significativo. A individuação, no sentido de integração dos elementos do *eu* e do *mundo*, demanda a apropriação do diferente ou, em outros termos, só erigimos uma narrativa própria quando somos confrontados com as experiências de outrem.

Quiçá, nessa perspectiva, a literatura se coloque como instrumento privilegiado na formação de sujeitos leitores, ao possibilitar um repertório de representações que os homens fazem de si mesmos e de suas incursões no corpo social, de modo a mimetizar, através do significante⁴⁵, tanto a evolução histórica dos grupos e indivíduos, quanto os conflitos éticos que (des)estruturam, ao longo das eras, as pilastras do processo civilizatório. Daí o caráter humanizador do texto literário, hábil em conduzir-nos à reflexão, à efabulação, ao confronto com eventos que, marcados pela contiguidade com o real, desnudam nossa singularidade, inserindo-nos, pelas vias da imaginação, em realidades inóspitas e sedutoras, pacatas e sôfregas, fantásticas e verídicas, simples e complexas. Ao encará-las, (re)inventando-as ao labor da apreciação crítica e da interpretação, conseguimos compreender, com maior acuidade, a atuação humana frente às vicissitudes do tempo e ante as contradições do meio. Com efeito, alçamos ao lugar de resistência, de luta e de autonomia, tão difíceis de serem conquistados e tão indispensáveis à sobrevivência. O fenômeno literário orienta-nos, assim, rumo a um saber, individual e compartilhado, cuja essência é a especularização daquilo que nos habita e nos faz agentes de transformação.

Embora não se questione a importância da literatura na formação leitora, sua presença em nossas escolas, na condição que a esta lhe cabe – de produto cultural que se articula com a língua, na promoção da cidadania –, ainda é tímida e, portanto, inócua perante um mal-estar que fragiliza e, por vezes, impede o diálogo entre sujeito e arte, entre homem e cultura, entre criação e realidade. Que a literatura está em perigo, isso já não causa espanto, nem assombros. Há muito, o ensino de literatura se cristalizou na transmissão de dados historiográficos ou, simplesmente, como objeto para análise de aspectos gramaticais, o que lhe consagrou uma dubiedade bastante corrosiva: ora assume o posto de *exemplar lingüístico*, revelador de um padrão de fala e escrita, ora ostenta o lugar de *objeto inacessível*, em virtude de suas particularidades estéticas e estilísticas. Ambas as concepções, de ordem assaz reducionista, compõem o rol de estigmatizações que distorcem a natureza, o funcionamento, a circulação e

⁴⁵ Segundo Lacan (1998), o significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante.

a recepção do texto artístico. Ao incorporá-las à prática pedagógica, os professores estão, de maneira brutal, negligenciando uma das atribuições mais expressivas da literatura, qual seja, sua *função social*. Oportunizar ao sujeito um vínculo solidário com o artefato literário constitui um ato político (na melhor acepção do termo), à proporção em que a obra impinge uma expansão do mundo subjetivo do leitor, favorecendo-lhe, dentro de suas fronteiras sócio-cognitivas, a arquitetura de sinapses entre o conteúdo ficcional e a vivência cotidiana.

Ler-se, pois, sob o véu da experiência. E, em se tratando de literatura, a experiência se reveste, amiúde, de *pathos*, em suas mais diversas formas de manifestação – das relações amorosas à busca de identidade, das perdas necessárias às grandes tragédias perpetradas pelo *homo sapiens*, dos vícios às virtudes, da fúria ao refúgio, tudo se imiscuindo na potencialidade do signo, nas artimanhas da escrita, nos equívocos da voz. Parece-nos pertinente afirmar, aqui, que tal conjectura estética nos direciona aos meandros da *literatura infanto-juvenil*, cujos códigos e substrato linguageiro remetem à profusão simbólica, na qual a existência se esquadrinha e se multiplica, numa diagramação rarefeita que *desperta o humano*. Possivelmente, a liquefação dos tempos, onde o fantasiar perde seu lugar para a tecnologia, explique a aridez que se impregna no trabalho com a literatura, convertendo-o, não raras vezes, numa prática mecânica e automatizada. Os contos de fadas, as fábulas, os romances de aventura e todo um vasto leque de gêneros que se voltam para o universo da criança e do adolescente (e por que não dizer também dos adultos, posto que jamais abandonamos, por completo, as nossas raízes primevas) vociferam a universalidade das paixões, pondo em cena conflitos atemporais, que nos chamam a atenção exatamente porque albergam fatos que, porquanto situados na exterioridade, conseguem atingir os recônditos da alma.

Eis, portanto, algumas razões que nos levam à nossa proposta de trabalho: discutir, por intermédio de uma revisão bibliográfica, o papel da literatura infanto-juvenil na formação de sujeitos leitores. Partimos da hipótese de que os textos pertencentes a essa *categoria*, ao incorporar o elemento humano, reelaborando-o sob o prisma do simbólico, favorece o pacto ficcional necessário ao diálogo entre leitor e obra. Serviram de respaldo às reflexões, aqui delineadas, os trabalhos de CANDIDO (2011), em suas teorizações acerca da literatura como um bem cultural, de COSSON (2014), nos seus estudos sobre o letramento literário, e de CORSO & CORSO (2010), quando se inclinam para os processos de subjetivação em correspondência com a experiência estético-literária. Percorremos, ademais, outras fontes complementares, articulando-as em favor de nossa linha de raciocínio.

2. A LINGUAGEM, A LITERATURA E O MUNDO

Em um mundo regido pelos *imperativos do eu*⁴⁶, a comunicação entre os sujeitos assume, na atualidade, configurações cada vez mais plásticas e dinâmicas. É preciso destacar que, com o advento da internet, fomos impulsionados a estabelecer outros tipos de enlaçamento social, doravante mediados por novos suportes e novos textos, que põem em xeque velhas concepções sobre o ato de ler e sua vinculação com a formação cidadã. A bem da verdade, com certas ressalvas, a presença face a face já não é tão necessária para que uma conversa se desenvolva a contento. A palavra, antes reclusa a superfície do papel ou emoldurada pelo corpo, percorre, com o amparo da tecnologia, o vasto território da cibercultura, (re)conectando a tradição, (re)atualizando o sentido, deslocando sujeitos e significações. Se essas “forças languageiras” influem nas relações humanas, de modo a torná-las signos de um mundo globalizado, o que dizer da literatura, cujo meio de manifestação se dava, num passado próximo, tão somente, por meio da leitura de livros físicos? Com a facilidade de acesso a obras contemporâneas, hospedadas em sítios e páginas virtuais, temos a sensação de que, continuamente, as obras clássicas estão desaparecendo, se não por completo, ao menos em sua forma física.

O receio de que tal conjectura possa, talvez, transformar-se em realidade tem preocupado, sobremaneira, as nossas instituições, com destaque especial para a família e a escola. A esta, desde os seus primórdios, reservou-se o dever de manter vívido o interesse dos alunos pelo cânone, pela cultura consagrada, legada por aqueles que, ao longo da história, foram considerados legítimos a habitar as salas de aula. Na eventual cobrança externa (oriunda de uma globalização que exige do homem a incorporação de informações rápidas e precisas) e interna (decorrente de espaços educacionais que apregoam, sem a devida reflexão, a necessidade de adaptação aos modelos tecnológicos), o professor de literatura fica desnortado, ora desprezando as obras clássicas, ao enxergá-las como instrumentos obsoletos, em virtude da “antiguidade” de seus autores, ora valendo-se de textos do cotidiano, numa busca incessante por associar a arte literária à vida real do discente, desconsiderando, amiúde, o caráter simbólico que sustenta as narrativas poéticas.

Destarte, alguns questionamentos reclamam uma resposta. Que tipo de aluno a escola tem formado? Os alunos conseguem compreender a significância da literatura na sua formação humana e social? Quais as possíveis razões que levam o professor a se posicionar

⁴⁶ Para muitos psicanalistas, que se debruçam sobre o contemporâneo, estamos vivendo uma era marcada pelo narcisismo, onde os interesses egoicos superam os coletivos. Nesse cenário, os indivíduos se lançam desenfreadamente em direção ao outro, numa tentativa sôfrega em estabelecer elos comunicativos duradouros.

como um mero conhecedor e articulador de gêneros discursivos, indiferente à literatura bem como a suas implicações? São estas algumas questões que perpassam a cabeça de muitos educadores, da área das Letras, que se veem fragilizados ante o desafio de ensinar literatura e, por conseguinte, formar sujeitos leitores, proficientes em “desvendar” as artimanhas do simbólico.

Primeiramente, para tentarmos atribuir algum respaldo a essas perguntas, devemos entender que a literatura é, em sentido amplo, um direito, do qual nenhum ser humano pode e deve ser privado, conforme nos explica Antonio Candido, em seu texto *O direito à literatura*:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p.177).

Como direito, devemos entender aquilo que possibilita o convívio coletivo, do qual o indivíduo não pode ser privado e sem o qual ele não poderá viver com dignidade. O direito, portanto, é imprescindível para a própria condição humana e, por isso, sua efetivação implica o usufruto de prerrogativas básicas, da ordem do bem-estar e da própria sobrevivência. Nesse sentido, concebida desta forma, a literatura não é um elemento acessório às aulas de Língua Portuguesa; muito pelo contrário, é dever da escola garantir ao aluno o total acesso a ela, sem restrições de ordem nenhuma, sob o risco de negar-lhe as condições para o pleno gozo da cidadania.

Além disso, Candido (2011) aponta dois argumentos que merecem atenção, quando discutimos o papel da literatura na formação do indivíduo. O primeiro enfatiza que toda e qualquer pessoa está apta a adentrar no mundo literário, posto que a experiência artística é, antes de tudo, um acontecimento de linguagem. O segundo argumento, não menos importante, nos diz que a literatura deve ser entendida em seu sentido amplo, tal como o teórico expõe em seu trabalho⁴⁷, não podendo, pois, ser reduzida a um dado gênero ou autor. Evidentemente, não estamos sugerindo, aqui, que todos os artefatos literários detêm as mesmas propriedades, sejam semiológicas e/ou semióticas. O que Candido (2011) bem pontua é o caráter multifacetado da literatura, sua capacidade de se apresentar em diversos níveis, de circular em diversos lugares e épocas, distantes ou próximas.

Como elucidar a natureza heteróclita da literatura? Talvez seja impossível apreender, em totalidade, o seu funcionamento, na medida em que se constitui como produto da

⁴⁷ A literatura abarca todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os níveis de uma cultura (Candido, 2011, p.176).

linguagem. É através delas (linguagem e literatura) que o sujeito e o mundo se constituem. Segundo Cosson, “todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa” (COSSON, 2014, p.15). Se a linguagem inventa/fabrica o homem, ela, por sua vez, procede da interlocução que coloca os homens em confronto. Todo ato de linguagem consiste, em termos pragmáticos, numa ação criadora, capaz de libertar o homem da objetividade alienante, lançando-o à efabulação (processo que desestabiliza a Cultura).

Dessa forma, o mundo, em seus significantes, erige-se *no* e *pelo* diálogo, do qual emanam as ciências e as artes. Aquelas modificam os homens; as últimas são responsáveis por fazer do homem um ser vivente, humanizado. Daí a literatura, enquanto arte, possibilitar ao homem reconhecer-se a partir do outro, tanto em suas glórias e frustrações quanto em suas aventuras e declínios. Há que se destacar, conforme Candido (2011), que a função humanizadora da literatura permite (re)significar o biológico, o somático, dotando o corpo de uma identidade, de um revestimento ideológico e subjetivo, característico de sua condição no mundo. Sobre esse aspecto, Cosson (2014) assegura que, em virtude de seu caráter individual e coletivo⁴⁸, as palavras modificam-se, “vestindo o sentido do fazer humano” (COSSON, 2014, p.16). Ressaltemos, ainda, que tal configuração se sustenta por meio da escrita/oralidade, que registra e lega a imortalidade das crenças, valores, histórias que compõem a cartografia de nosso ser, enquanto sujeitos humanos no mundo (COSSON, 2014).

Lacan (1995), em seu ensino, compreendeu esse fato e suas vicissitudes, atribuindo à linguagem, formada pelos significantes, o papel estruturante da subjetividade, na dimensão consciente e inconsciente de nossa atuação:

O que situo aqui no princípio da experiência analítica é a noção de que há significante já instalado e já estruturado. Já existe uma usina feita, e que funciona. Não foram vocês que a fizeram. Essa usina é a linguagem, que ali funciona há tão longo tempo quanto vocês podem lembrar. Literalmente, não podem lembrar-se para além disso, falo da história da humanidade em seu conjunto. Desde que existem aí significantes que funcionam, os sujeitos estão organizados em seu psiquismo pelo jogo próprio desses significantes [...] (LACAN, 1995, p.49).

As reflexões do psicanalista ecoam nas elucubrações de Cosson (2014), quando este teoriza sobre os efeitos transformadores da palavra (oral/escrita). Cabe à palavra preservar a linguagem e nos permitir o acesso àquilo que nos antecedeu e, evidentemente, nos constituiu, tornando possível uma trajetória presente e um desejo por aventuras futuras. Nesse contexto, a

⁴⁸ As palavras são formadoras de um sujeito individual, bem como são do domínio de toda e qualquer pessoa.

literatura, devido ao seu caráter performático, explora,

[...] potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita (COSSON, 2014, p.16).

A literatura concentra forças libertadoras, formativas, polimorfos e estruturantes, todas, cumpre sublinhar, a serviço de um fenômeno mais complexo: a alteridade, ou seja, o reconhecimento de si a partir do encontro com o outro. Aquilo que o corpo social oferta aos seus membros não se reduz a um aparato comportamental, mas, sim, deixa latente um arcabouço sócio condizente com as inúmeras *personas* que edificamos em nossa vivência diária. Nessa perspectiva, é muito justo dizer que a literatura humaniza, “ao confirmar o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2011, p.175). No entanto, é importante que não se veja nisso um processo unilateral e retalhador. O sujeito, diante de uma narrativa, não é uma vítima passiva, um simples extrator e repetidor de valores e conceitos. Ele resiste ao contato com a obra artística, dela participa e nela colabora de forma variada. Podemos afirmar que tal ação configura uma individualidade, um gesto espontâneo e incontrolável que se irrompe de forma imprevisível. E é essa pequena fração da essência humana que nos fornece matéria à crítica e à reflexão, alimentando as contradições e os conflitos próprios da dialética social. Talvez, esteja aí, no contato do homem com a arte, o elixir que retarda a coisificação do ser pelo ser.

Nas tessituras do texto literário, (re)encontramos as reminiscências de um dizer que reguarda um saber sobre nós mesmos, ao mesmo tempo em que fomenta o processo de diferenciação, sobre o qual se erguem as pilastras da individualidade. Em outras palavras, a literatura se (re)atualiza ao atualizar o sujeito, que, ao percorrer os seus flancos, extrai os sentidos que recobrem suas expectativas, estimulando-as. Cosson (2014) alerta que o pessimismo e a insegurança da escola quanto ao futuro do ensino-aprendizagem da literatura se dão, talvez, pela associação da mesma com o *pedagogismo*⁴⁹. No entanto, o linguista propõe que é *mister* recuperar “o sentido da literatura como palavra *quo* palavra, independentemente de seu registro ou veículo de transmissão” (COSSON, 2014, p.30), pensando assim, a coisa muda de figura. Para o autor, a literatura está em qualquer lugar, desde os livros impressos, versões e-books/digitais, nas redes sociais, integral ou parcialmente, assim como está em todo lugar, através de adaptações televisas, na música,

⁴⁹ Ainda perdura, no imaginário educacional, a crença errônea de que o ensino de literatura deve pautar-se no ensino de boas condutas.

cinema, filmografia, etc. Não pode, portanto, ser reduzida a um grupo, pois é impossível restringir seu acesso e sua manifestação.

Desse modo, a literatura alcança a condição de produto indispensável a todos, um bem incompressível e, como tal, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2011, p.177). Nela, (re)encontramo-nos, seja no personagem de um romance, que vive as mais admiráveis aventuras, ou de uma canção, com a qual nos identificamos pela relação direta ou indireta com a nossa vida, produzindo uma empatia pelo outro da narrativa, visto que,

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2014, p.17).

É o contato responsivo com a literatura⁵⁰ que nos torna sujeitos capazes de refletir, de sentir empatia e de questionar a ordem social, razão pela qual ela é temível para aqueles que percebem o caráter transgressor que pode assumir quando se coloca e (re)apresenta a sociedade, sob um olhar crítico, por vezes, cético, mas sempre avassalador. Ela pode gerar conscientização, até mesmo revolta, pode vir a ser instrumento de luta das minorias que se veem subjugadas. A literatura é, também, subversiva, e essa plasticidade, deve-se, de acordo com Candido, “à complexidade da sua natureza” (CANDIDO, 2011, p.178), tão abstrusa quanto o ser humano que ela ajuda a constituir. Certamente, ela não se submete a lógica maniqueísta que, em tese, rege o mundo, sendo temida, pelas instâncias de poder, em virtude dos efeitos que pode vir a causar no sujeito.

Não raras vezes, implícitos às narrativas encontram-se os mais inapreensíveis desejos que tornam o sujeito, humano, e o humano, sujeito. Deparamo-nos com representações que fazem aflorar nossos medos, num movimento catártico que contribuem para a identificação e o (re)conhecimento de nossas paixões e mazelas. É importante que levemos em conta a máxima lacaniana de que o desejo encontra sua origem na linguagem, isto é, a linguagem é fundamento pelo qual homem consegue nomear, de modo precário, a sua falta, situando-o, novamente, frente a uma estranha e desconhecida cadeia de desejo.

Embevecidos pela literatura, os indivíduos partilham símbolos, constroem mutuamente os significados, têm visões convergentes das coisas. Essa forma de agir resulta na

⁵⁰ Não nos esqueçamos da função política e social da literatura, enquanto forma de resistência às (des)ordens sociais.

construção de uma identidade psíquica, social e histórica. É bom lembrar que o sujeito só pode ser único no grupo. A literatura (ou melhor, o acesso às suas representações) impõe a noção de coletividade e, ao mesmo tempo, obriga que o indivíduo se particularize ao se reconhecer como integrante de um grupo.

Espaço do desejo e das ideologias, a literatura se apresenta como produto genuíno da interação social, quer estejamos nos referindo a gêneros determinados pela situação imediata, quer estejamos mencionando narrativas demarcadas por um contexto situacional e histórico mais amplo, que englobe o conjunto das condições de vida de uma dada comunidade social e linguística. É fato, diante de tal definição, que a verdadeira substância da literatura não reside num sistema de formas fixas como prescreviam *os formalistas russos*. Para Bellemin-Noel (1978), o texto literário constitui um organismo vivo e dinâmico que se transforma, histórica e ininterruptamente, na interação entre os homens. Com efeito, pensar o evento poético, nesse contexto, significa orquestrar a comunicação sob a perspectiva de sujeitos socialmente organizados que usam a palavra para se definirem um em relação ao outro. Para Chauí, “as artes constituem a Cultura como invenção da relação com o Outro” (CHAUÍ, 1999, p.295).

3. ERA UMA VEZ... HISTÓRIAS DE ONTEM E DE HOJE

As narrativas, que compõem a copiosa cartografia da literatura infanto-juvenil, são portadoras de adornos simbólicos que favorecem o processo de identificação do leitor com as obras, certamente devido à universalidade das temáticas que se espargem em seus enredos, os quais evidenciam, entre muitos casos, as dúvidas e as angústias que balizam a constituição de todo sujeito, enquanto indivíduo-leitor forjado *na e pela* linguagem. Nesse sentido, uma linha de leitura que considere as erupções da subjetividade na literatura infanto-juvenil apresenta-se como caminho privilegiado rumo a descobertas significativas, a partir das quais o leitor, num movimento catártico, consegue reelaborar aquilo que o inquieta, seja em nível consciente ou inconsciente. Não à toa que, independente das coordenadas espaço-temporais, os textos dedicados à infância e à juventude são os mais lembrados e lidos, não só pelo seu público “legítimo”, como também pelos adultos⁵¹, em decorrência, talvez, da possibilidade de reviver, na suplementaridade da palavra, as velhas lembranças.

⁵¹ É evidente que esta constante recorrência das célebres histórias infanto-juvenis é, em parte, explicada pela apropriação, por parte das produtoras e emissoras de cinema e televisão, das mesmas. No entanto, o que afirmamos não é, necessariamente, este fato, mas o quanto que as histórias infanto-juvenis continuam a permitir ao seu leitor, independente da idade, identificar-se com elas e, desta forma, permanecer viva no imaginário popular.

Corso & Corso (2006) notam que a preservação das histórias infantis/juvenis é uma ação tanto das crianças/jovens quanto das famílias, na medida em que “são elas [as histórias] um retrato das primeiras lágrimas, daquilo pelo qual choramos antes de saber o significado do amor” (CORSO & CORSO, 2006, p.32). Ou seja, elas produzem um (re)conhecimento do que, sem antes sabermos o sentido atribuível, tomou-nos a partir do momento em que fomos lançados neste mundo, rompendo o laço amniótico com a mãe. Tão primitivo é este aprendizado, perturbador em si mesmo, que a nossa identificação com os personagens é uma reação esperada ante o (re)encontro com os sentidos que, outrora, nos invadiram. É bem verdade que o texto não explicitará, na superfície, esse efeito, ou mesmo se pode dizer que saiba que esteja a ele se remetendo. Como nos assegura Bellemin-Noel (1978), o texto não dirá, porque, simplesmente, o ignora; tal qual, na clínica psicanalítica, o sujeito ignora a razão de seu recorrente sintoma, de modo que somente o leitor é capaz de se identificar com texto, ainda que não tenha nenhum conhecimento analítico sobre o mesmo. Aliás, o elo se estabelece em conformidade com as expectativas daquele que enxerga, nas histórias, um refúgio para as significações construídas no diálogo com as obras.

Por mais polissêmica que seja a linguagem poética ou, até mesmo, por mais inverossímil que se mostre uma história, ela consegue transmitir, por meio do pacto ficcional, as mais profundas verdades que percorrem nosso âmago, verdades essas que, conforme expusemos acima, o homem não tem acesso, mas que o constituem, desde as primícias da existência, quando o desamparo lhe foi solidário. Possivelmente, reside na tentativa de preencher o vazio de nossas almas o impulso em direção às artes. Somente elas, nas múltiplas representações que encerram, dão-nos condições de suportar e, por vezes, reeditar, ilusoriamente, a partir da fantasia, o abandono de nossos pais, o declínio do corpo, o medo de envelhecer, o encontro com a morte. Para enfrentarmos essa avalanche, recorreremos à literatura, às fábulas, aos contos, pois, são como espelhos que refletem aquilo que recalamos⁵², pelas ações da cultura, cuja censura, ativa a todo o instante, convence-nos da inapropriada manifestação dos desejos, sempre inaceitáveis no campo social. Em outras palavras, a literatura infantil e juvenil nos tributa o encontro com o *estranho* que nos é familiar, de modo que, doutra maneira, não seríamos capazes de lidar com o desconhecido/conhecido, a não ser por meio de uma simbolização, ou seja, por meio de deslocamentos metafóricos e metonímicos, característicos do funcionamento linguístico.

Em contato com a literatura, em especial com os textos do universo infantil e juvenil,

⁵² Recalque é o termo utilizado na psicanálise para definir a ação da censura para impedir que eventos sentidos como desprazerosos pelo sujeito, cheguem ao campo da consciência.

os discentes podem se permitir a processos identificatórios mais amplos, mediados pelo professor, o qual deverá “reaproveitá-los” para o incentivo à leitura e, conseqüentemente, para a consolidação do hábito de ler. Desde textos impressos a adaptações fílmicas, o professor detém, portanto, um arsenal repleto de ferramentas que, pela ordem das coisas, proporcionam momentos de diversão, prazer, aprendizagem e ensino. Nas palavras de Cosson (2014), o professor pode promover o letramento literário, ou seja, a apropriação não só da escrita literária como também das práticas sociais que a ela se relacionam, interagindo com o mundo que é, por sua vez, constituído pela linguagem.

Destarte, é nítido o quanto as histórias infantis e juvenis reverberam as mais angustiantes verdades e saberes que nos cercam. Assim, entendemos o porquê a escola não pode privar o discente de conhecê-las: ao entrar em contato com elas, ele se vê em um universo de simbolizações, capazes de traduzir os receios e os anseios que, em virtude de nossa humanidade, nunca deixaremos de experienciá-los.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da literatura infanto-juvenil na escola tornou-se um dos maiores desafios do professor, nas séries do ensino básico, devido, talvez, aos velhos estereótipos que reduzem o gênero a uma condição inferior, se comparado a outros artefatos da “literatura para adultos”. Em geral, devido a temáticas e personagens, aparentemente simples, sem conflitos mirabolantes, a escola estigmatiza os textos, fazendo-os sucumbirem em prateleiras e estantes empoeiradas, ou pior, utilizando-os para fins puramente pedagógicos. Em nossa abordagem, tentamos demonstrar os equívocos presentes nessa concepção, suscetível de transformar a literatura em mero instrumento de recepção e alienação.

Os textos dirigidos às crianças e aos jovens, de acordo com o exposto, desenvolvem, quando bem trabalhados, habilidades linguísticas e cognitivas, conferindo ao leitor a capacidade de produzir conhecimento e de se posicionar frente os conflitos que se apresentam em sua vida cotidiana. A partir das contribuições de Candido (2011), é possível desmitificar a ideia de que a literatura se restringe ao texto canônico, sem qualquer compromisso com outro e, por esta razão, estaria havendo uma significativa queda no consumo do material literário. Pelo contrário, dado o caráter multiforme da literatura, podemos encontrá-la nos mais diversos produtos midiáticos, como em canções, séries, filmes, roteiros adaptados, etc., independentemente do suporte no qual circulem. O mais relevante de tudo isso é que ela é capaz de promover, responsivamente, a humanização (assimilada a partir de uma identificação

do leitor com o texto, o qual reverbera os enigmas que constituem todo sujeito que ingressa no fecundo campo da linguagem). Assim entendida, a literatura é um elemento fundamental para o aluno-leitor-sujeito, do qual ele não deve ser privado, pois, ainda nas teorizações de Candido (2011), a literatura é um direito incompressível, ou seja, sem o qual, o ser humano adocece, em virtude do comprometimento na faculdade de efabular.

Neste sentido, a literatura infanto-juvenil, objeto de nossa análise, e que deveria, efetivamente, por questões legais, participar do ensino fundamental, possibilita ao aluno (re)encontrar-se e identificar-se com os dramas que se imiscuem, simbolicamente, pela tessitura poética. Do ponto de vista subjetivo, o contato oferta, por meio de metáforas e metonímias, as condensações dos sentimentos, anseios e medos que compõem a subjetividade do homem, enquanto sujeito que enxerga, na palavra, um meio de entender o mundo em que vive.

Cabe, dessa forma, ao professor de Língua Portuguesa tornar-se desbravador de terras fecundas e áridas, de territórios linguísticos e literários, a fim de encontrar os meios mais adequados à sua prática docente. Em termos de ensino de literatura, é importante que o profissional atente para as características de seu público, de modo a elencar métodos e posturas que fomentem a criatividade e a autonomia do aluno. E tais habilidades encontram na literatura uma forte aliada, pois, ao incorporar as linhas do simbólico, os textos literários projetam mundos, dos quais não podemos fugir, sob pena de não compreendermos o óbvio que nos invade no tão conhecido mundo real.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe (2005). **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed.

BELLEMIN-NOEL, Jean (1978). **Psicanálise e Literatura**. São Paulo, Cultrix.

BETTELHEIM, Bruno (1997). **Na Terra das fadas - Análise dos personagens femininos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CANDIDO, Antônio (2011). O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades.

_____ (2004). **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades.

CARILLA, Emilio (1968). **El cuento fantástico**. Buenos Aires: Nova.

CHAUÍ, Marilena (1999). **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática.

CORSO, Diana; CORSO, Mário (2006). **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed.

COSSON, Rildo (2013). *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto.
_____ (2014). **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto.

FRANZ, Marie-Louise von (1984). **A Individuação nos contos de fada**. São Paulo: Edições Paulinas.

_____ (1985). **A sombra e o mal nos contos de fada**. São Paulo: Edições Paulinas.

LACAN, Jacques (1995). **O seminário** – livro 4: A relação de objeto. Rio de Janeiro: Zahar.

_____ (1985). **O seminário** – livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (1996). **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática.

_____ (1991). **A Leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense.

PERRAULT, Charles (1984). **Chapeuzinho Vermelho**. Porto Alegre: Kuarup.

PROPP, Vladimir I. (2001). **Morfologia do conto Maravilhoso**. São Paulo: Forense.

ROSA, João Guimarães (1988). Fita Verde no Cabelo. In: **Ave Palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SOLÉ, Isabel (1998). **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed.

TODOROV, Tzvetan (1975). *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva.

LITERATURA E PSICANÁLISE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA SE COMPREENDER A ADOLESCÊNCIA

Rosilene Felix Mamedes (UFPB/PPGL CNPq)
Hermano Rodrigues de França (UFPB/PPGL CNPq)

RESUMO

Este artigo é um recorte do pré-projeto de doutorado aprovado em 2016, pelo programa de pós-graduação de Letras-UFPB, tendo como principal objetivo investigar como se processa o processo de continuidade e descontinuidade na fase da adolescência. Neste recorte, apresentado, nesse artigo, buscaremos compreender como a Literatura e a Psicanálise podem dialogar na compreensão da adolescência. Sabemos que somos seres sociais e que somos influenciados pelo meio, em que fazemos parte, da mesma forma, para diferentes povos o ser-adolescente se apresenta de maneiras distintas. Assim, se processa essa tão conflituosa fase humana, repleta de continuidade e (des) continuidade nas mais diferentes esferas. Em outras palavras, a continuidade e a descontinuidade na adolescência pode ser compreendida e analisada por diferentes ópticas, sobretudo, a partir do que se postula em sociedades sejam elas orientais ou ocidentais. Ademais, nessas sociedades desde a sua tenra infância a criança é direcionada para o desenvolvimento das suas competências e habilidades a partir das responsabilidades para com ela e para com a sua família, sendo essa responsabilidade colocada para a criança de forma gradual. O que antes era apenas colocado de forma lúdica, com brincadeiras do universo infantil, de repente a “criança” passa de uma situação de dependências para as exigências sociais que impõem mais responsabilidades, independência, necessitando fazer escolhas, como por exemplo, escolher a sua profissão nos exames para o ingresso à universidade. Como nos colocar diante de novos desejos, novas estruturas sociais? Como não ser criança e nem adulto, uma vez que somos apenas adolescentes? É em meio a essas inquietudes que nós humanos, passamos pela adolescência uma fase que perpassa a esfera biossocial, uma vez que há uma definição histórica e cultural que delimita o sujeito-adolescente.

Palavras-chave: Literatura e Psicanálise. Adolescentes. Pulsões. Descobertas.

INTRODUÇÃO

Em diferentes sociedades ocidentais ou orientais há conceitos diferentes que direcionam os seus povos para posturas frente à sociedade que demandam determinadas ações ou valores sejam eles culturais ou sociais. Dessa forma, a inserção do adolescente em sua sociedade dependerá dos valores estabelecidos por ela, e de como ele será moldado para fazer parte do seu grupo. Assim, se estabelece o processo da continuidade e da descontinuidade em que o sujeito, é colocado a fazer parte ao longo do seu ciclo, e como este irá reagir as imposições históricas, culturais e biopsicossociais. Sabemos que somos seres sociais e que somos influenciados pelo meio, em que fazemos parte, da mesma forma, para

diferentes povos o ser-adolescente se apresenta de maneiras distintas. Para algumas sociedades determinados preceitos são possíveis e até estipulados socialmente, já para outras chegam até ser abomináveis. Assim, se processa essa tão conflituosa fase humana, repleta de continuidade e (des) continuidade nas mais diferentes esferas. Em outras palavras, a continuidade e a descontinuidade na adolescência pode ser compreendida e analisada por diferentes ópticas, sobretudo, a partir do que se postula em sociedades sejam elas orientais ou ocidentais. Por exemplo, em sociedades tidas como primitivas crianças (do sexo masculino) aprendem a caçar com os adultos, e o dia em que o menino consegue a caça é comemorado, como dia de festa. Ademais, nessas sociedades desde a sua tenra infância a criança é direcionada para o desenvolvimento das suas competências e habilidades a partir das responsabilidades para com ela e para com a sua família, sendo essa responsabilidade colocada para a criança de forma gradual. Em oposição a isso, em nossa sociedade, a fase da infância é rompida de forma brusca para a adolescência, fase que antecede à adulta, trazendo com essa ruptura situações de intensos conflitos e dilemas. O que antes era apenas colocado de forma lúdica, com brincadeiras do universo infantil, de repente a “criança” passa de uma situação de dependências para as exigências sociais que impõem mais responsabilidades, independência, necessitando fazer escolhas, como por exemplo, escolher a sua profissão nos exames para o ingresso à universidade .

Para discutirmos a continuidade e a descontinuidade do comportamento dos adolescentes, faremos um breve percurso sobre alguns conceitos de Freud , para compreendermos como a subjetividade humana se desenvolve e, sobretudo, refletirmos sobre as inquietudes, pulsões, emoções, dores e tantas outras condições humanas que eclode na adolescência.

Como **objetivo geral:** compreender como a subjetividade e as pulsões acontecem na adolescência. Para isso, elegemos como **objetivos específicos:** Fazer um recorte teórico na Literatura e Psicanálise sobre alguns conceitos que possam dialogar com a fase da adolescência; Apresentar um panorama sobre as pulsões e instabilidades no comportamento do adolescente.

2-METODOLOGIA

No que se refere à metodologia esta pesquisa terá fins qualitativos, e descritivos uma vez que teremos como finalidade analisar diários pessoais de adolescentes. Embora este artigo seja um recorte, optamos por apresentar apenas um recorte teórico dos estudos

apresentados no referencial. Desta forma, procuraremos traçar um arcabouço metodológico com uma breve discussão teórica sobre literatura e psicanálise, buscando enquadrar o adolescente como sujeito

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Psicanálise e Literatura: confrontos teóricos

Com o avanço da humanidade o homem passou a vivenciar novas situações que afetaram o seu desenvolvimento humano. Algumas dessas situações foram positivas, como exemplo, novas formas de trabalho, capitalismo, urbanização, globalização e a tecnologia, que por sua vez vem favorecendo a ciência, como forma de estudo, para melhorias na qualidade de vida humana com descobertas que vêm propiciando curas para enfermidades sejam elas de caráter físico ou psicológico.

Introduzir a Psicanálise como ciência significa dizer que Freud ousou tentar descobrir os segredos humanos mais escondidos, buscando compreender comportamentos humanos, inquietações da nossa subjetividade. Compreender o processo da criação dessa ciência é de suma importância para nós, tendo em vista que tais estudos nos servirão de subsídios para o arcabouço teórico para a nossa pesquisa. Dessa forma, a psicanálise nasceu da área de convergência entre muitas áreas do conhecimento tais como: medicina, neurologia, filosofia e psiquiatria. Seu maior objetivo era compreender os fenômenos da mente. Freud é contemporâneo do Iluminismo, trazendo consigo tudo o que essa corrente propõe. Apesar disso, sua formação foi em uma escola de medicina alemã que tinha princípios “físicista e mecanicista”.⁵³

Assim,

No início, o movimento psicanalítico mostrou com experiências que era mais fácil penetrar nos mistérios do neurótico do que repelir os preconceitos triunfantes dos conventículos científicos e mundanos. As censuras da ideologia⁵⁴ tinham mais eficácia e determinação do que o recai que no interior de cada indivíduo. (BELLEMIN-NOEL, 2003,p.11)

Com a Psicanálise Freud busca compreender a subjetividade humana, trazendo à tona a teoria do inconsciente que, de forma singular, busca compreender as nuances humana por

⁵³Conceito abstraído do artigo: CORDEIRO, Ewerton Fernandes. O inconsciente em Freud. In: Portal da Psicologia. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0745.pdf>.

⁵⁴ Sobre o conceito de ideologia falaremos mais adiante, confrontando com a noção de ideologia de Bakhtin (Marxismo e Filosofia da Linguagem).

meio do inconsciente. Por outro lado, para ele, “sofremos de reminiscências que se curam lembrando” (FREUD, 1895). O método psicanalítico de Freud “cura pela palavra”, ou seja, o paciente ao se expor para o outro (psicanalista) se reconhece em suas limitações e, busca no inconsciente o consciente. Dito de outra maneira, o inconsciente freudiano é o consciente psicanalítico. Para ele o consciente ressurge do inconsciente, sendo que:

A descoberta do inconsciente questiona o conhecimento que temos do psiquismo humano, conhecimento do qual vivemos a cada minuto. O que se escreveu e se escreve ainda, aquilo que leu, tudo é trabalhado, sem que eu saiba, por energias fabulosas (e fabuladoras): o que acontece com minha leitura hoje? Por outro lado, a psicanálise opera sobre a linguagem, fator de verdade e alienação nas relações entre pessoas e no próprio interior da pessoa: o que me ensina ela sobre este lugar de exercício privilegiado da linguagem que é o conjunto da literatura, onde a realidade secreta do indivíduo se exprime melhor que em outra parte? Ei saí perguntas verossímeis. A finalidade da investigação torna-se então esta: descrever os princípios e o leque de meios que a psicanálise colocou à nossa disposição para nos permitir ler melhor a literatura. Teremos, pois, de explorar não somente na sua diversificação. (BELLEMIN-NOEL, 2003, p. 13)

Embora Freud tenha formulado teorias sobre a psique humana, não encontramos em sua vasta obra a noção de sujeito e de ideologia. A menos que estes conceitos estejam associados à noção da Cultura, segundo este autor, a cultura é ditada por meio de estereótipos e tabus que moldam a sociedade. Sendo assim, tanto o sujeito como a ideologia e tantos outros aspectos sociais que podem ser absorvidos da obra freudiana, a partir do que ele trás sobre a cultura. Dito isso, iremos buscar em sua obra Totem e Tabu (1914) a explicação sobre o que ele denomina de “aspectos culturais”⁵⁵. Para começarmos a discorrer sobre esses conceitos, nada mais justo do que buscar na fonte tais respostas. Para ele, o Totem é:

(...)Via de regra é um animal (comível e inofensivo, ou perigoso e temido) e mais raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva ou a água), que mantém relação peculiar com todo o clã. Em primeiro lugar, o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e embora perigoso para os outros, reconhece e poupa os seus próprios filhos.(FREUD, 1914, p.5)

A constituição da sociedade parte do princípio da dialética social. Este princípio pode ser observado em muitos teóricos, dentre eles, beberemos na fonte freudiana para traduzir essa dialética, em um fenômeno contínuo. Ademais, em Totem e Tabu (2014) podemos absorver conceitos que dialogam com a sociedade contemporânea, trazendo a noção da dialética e dos tabus que são passados em diversos clãs. Assim, por meio dessa interação entre passado longínquo e o presente podemos fazer uma ponte e aproximar esses dois tempos

⁵⁵ Estes aspectos são mostrados por meio dos tabus ao longo da obra.

cronológico, vislumbrando o futuro mediante algumas colocações freudianas. Para Freud, a sociedade é caracterizada por meio da:

A análise dos tabus é apresentada como um esforço seguro e exaustivo para a solução do problema. A investigação sobre o totemismo não faz mais que declarar que ‘isso é o que a psicanálise pode, no momento, oferecer para a elucidação do problema do totem’. A diferença está ligada ao fato de que os tabus ainda existem entre nós. Embora expressos sob uma forma negativa e dirigidos a um outro objeto, não diferem, em sua natureza psicológica, do ‘imperativo categórico’ de Kant, que opera de uma maneira compulsiva e rejeita quaisquer motivos conscientes. O totemismo, pelo contrário, é algo estranho aos nossos sentimentos contemporâneos — uma instituição social-religiosa que foi há muito tempo relegada como realidade e substituída por formas mais novas (FREUD, 1914, p.5)

É nesse prisma onde mora a teoria de Freud sobre a continuidade e a dialética dos acontecimentos, e por que não dizer a continuidade humana? Para ele, o sujeito psicanalítico precisa matar simbolicamente o totem para que possa nascer o novo. Por analogia, aqui, faremos uma reflexão simbólica com a dialética e continuidade do comportamento humano. Assim, para que um bebê passe a ser uma criança, características de bebês precisam ser mortas metaforicamente, da mesma maneira se dá com a adolescência e com a fase adulta. Para que um adolescente passe pelas transformações biossociais ele precisa matar a criança que vive dentro dele, e bruscamente passar a fase adulta.

Para Freud,

A palavra ‘tabu’ denota tudo — seja uma pessoa, um lugar, uma coisa ou uma condição transitória — que é o veículo ou fonte desse misterioso atributo. Também denota as proibições advindas do mesmo atributo. E, finalmente, possui uma conotação que abrange igualmente ‘sagrado’ e ‘acima do comum’, bem como ‘perigoso’, ‘impuro’ e ‘misterioso’. Essa palavra e o sistema por ela denotado dão expressão a um grupo de atitudes mentais e idéias que parecem realmente distantes de nossa compreensão. Em particular, parece não haver nenhuma possibilidade de entrarmos em contato mais íntimo

E é, exatamente, na fase da adolescência onde eclode com mais ênfase estes tabus e as imposições sociais. O que antes era apenas visto de forma lúdica e mistificada pela figura da família, agora a relação de dependência passa a ser vista de outra maneira. O adolescente precisa ser consciente dos seus atos, responsáveis pelas suas escolhas, e brigar com os seus demônios e medos para que as suas escolhas não afetem a sociedade e nem o seu clã (família). Pensar em convivência social é retomar os primórdios e como o homem é fruto do social, sendo o mesmo passível a sanções sociais por desrespeito às regras estabelecidas pelo seu grupo (clã) social.

Em compensação, os integrantes do clã estão na obrigação sagrada (sujeita a sanções automáticas) de não matar nem destruir seu totem e evitar comer sua carne (ou tirar proveito dele de outras maneiras). O caráter totêmico é inerente, não apenas a algum animal ou entidade individual, mas a todos os indivíduos de uma determinada classe. De tempos em tempos, celebram-se festivais em que os integrantes do clã representam ou imitam os movimentos e atributos de seu totem em danças cerimoniais. (FREUD, 1914, p. 7)

No recorte acima podemos perceber como na visão de Freud as regras sociais são estabelecidas. Para ele o clã (grupo social) impõem tais regras e os pertencentes do grupo precisam segui-las. Uma das regras primordiais é a de que não devemos matar os nossos pares e nem comer as suas carnes. Veja que essa regra é comum na maioria das sociedades, assim, como é repúdio para a maioria dos povos o incesto (sexo entre pessoas pertencente à mesma família). Uma das características de igual importância que podemos apontar, ainda na citação acima, é a característica da dialética social, em que há a imitação dos pertencentes do clã como forma de manter viva a memória cultural deste clã. Assim, para Freud,

O totem pode ser herdado tanto pela linha feminina quanto pela masculina. É possível que originalmente o primeiro método de descendência predominasse em toda parte e só subsequentemente fosse substituído pelo último. A relação de um australiano com seu totem é a base de todas as suas obrigações sociais: sobrepõe-se à sua filiação tribal e às suas relações consanguíneas. O totem não está vinculado a um determinado lugar. Os integrantes do clã distribuem-se por diferentes localidades e vivem pacificamente, lado a lado, com membros de outros clãs totêmicos.

Um ponto importante na noção do conceito de Totem é que o preceito de memória e herança do totem se sobressaem a outras dialéticas sociais, inclusive, “filiação tribal e às suas relações consanguíneas”. Assim, para que algo nasça é preciso o seu antecessor morrer (metaforicamente). Além disso a noção de totem é na perspectiva macro, e não está atrelada apenas ao grupo do mesmo clã, na verdade, há uma dialética maior do que apenas o lugar ou o clã, pois é possível haver uma relação pacífica entre diferentes clãs totêmicos. Aqui, temos a noção da pacificação entre os povos, que se sobressai a apenas o seu grupo e perpassa para a pluralidade dos povos e nações.

3.2 LITERATURA E PSICANÁLISE: CONTINUIDADE E DESCONTINUIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Paralelamente ao crescimento das ciências, juntamente com as suas contribuições para a humanidade, eis que começaremos a discutir o impacto da Literatura, não apenas como arte, mas como esta representa o reflexo do cotidiano humano. É por ela que conseguimos

descrever não apenas o tempo sincrônico mas, também o diacrônico de uma dada sociedade ou ciência. A Literatura se constitui de diversas formas, ora singularizada pelas belezas das suas construções e métricas, ora pluralizada representando as “formais plurais” de um povo, raça, gênero, ou simplesmente, na simplicidade da construção do repente popular ou do cordel. Em todas as suas formas a Literatura, por verossimilhança, representa o seu povo, sendo representação da realidade, seja real ou fictícia, além de ser:

[...] por ela que tomamos consciência de nossa humanidade, que pensa, que fala. Pois a língua que se aprende nas relações quotidianas com os pais e amigos só serve para agir: perguntar, responder, para viver. Em suma, só com alguma coisa como literatura (mesmo que tenha sido oral nas eras e civilizações sem escrita) que o homem se interroga sobre si mesmo, sobre seu destino cósmico, sua história, seu funcionamento social e mental. (BELLEMIN-NOEL, 2003, p.12)

Dessa forma, a Literatura é uma das formas de se representar e de se retratar não apenas uma sociedade, mas o homem em sua mais genuína essência. Assim, ao tentar desconstruir o conceito da estranheza dos formalistas russos, BELLEMIN-NOEL (2003, p. 13) tenta conceituar a Literatura como “escrita imaginativa” de caráter fictício, não sendo “literalmente verídica”. Assim, buscando definir Literatura, Bellemin-Noel se questiona a despeito da distinção entre fato e ficção, uma vez que “a própria definição é muitas vezes questionáveis”. Em outras palavras, conceituar a Literatura não é uma das tarefas das mais fáceis, pois se “a Literatura inclui muito da escrita factual, também exclui uma boa margem de ficção” (BELLEMIN-NOEL, 2003, p. 02).

Ademais,

Se o sentido excede o texto, existe falta de consciência em alguma parte. O fato literário só vive de receptor em si uma parte de inconsciência, ou de inconsciente. A tarefa que desde sempre a crítica literária se atribuiu consiste em revelar esta falta ou este excesso. Em suma, já que a literatura carrega nos seus flancos o não-consciente e já que a psicanálise traz uma teoria daquilo que escapa ao consciente, somos tentados a aproximá-las até confundi-las. (BELLEMIN-NOEL, 2003, p.13)

Concordamos com o autor que todo texto é inacabado, é dialético com o meio que ele foi escrito, e, sobretudo, com a consciência e a inconsciência, com o dito e o que não foi dito. Em Literatura nem tudo que foi dito é essencialmente verdade, e nem tão pouco apenas fictício, há uma constante interação entre o sujeito, seu consciente e inconsciente. Por este motivo, é frutífero buscar a compreensão humana a partir de suas marcas textuais, investigando como os sujeitos se colocam em determinados textos, especialmente, em textos que são caracterizados pela subjetividade e marcas pessoais que subjaz as impressões

deixadas em suas escritas, como por exemplo: cartas pessoais, diários pessoais, autobiografias e etc. Nesses textos, podemos abstrair situações pessoais que demarcam as sensações e subjetividades humanas a partir da óptica do eu que escreve, como ele pensa o seu cotidiano, suas frustrações, suas inquietudes, seus anseios, e por que não dizer seus amores? Neste sentido,

A doutrina psicanalítica apresenta-se de maneira quase análoga: um aparelho de conceitos quer constroem o psiquismo profundo, e modelos de decifração. Se o corpo dos textos e o instrumental teórico pertencem a ordens diferentes da realidade (um material contra instrumentos de investigação), é preciso não perder de vista que a visão do mundo das belas-letas e a marcação dos efeitos do inconsciente funcionam do mesmo modo: são duas espécies de interpretação, maneiras de ler, digamos leituras. (BELLEMIN-NOEL, 2003, p. 13)

O adolescente como sujeito psicanalítico se insere em um contexto social recheado de situações adversas, marcado pela sua própria essência humana que rompe com um mundo infantil e passa abruptamente por mudanças físicas e psíquicas. É nesse momento, que o adolescente, muitas vezes, contra a sua própria vontade, rompe com o estado de dependência da infância e passa a assumir posturas ditadas socialmente que o obrigam a ter padrões físicos e sociais que, quase sempre, vão de encontro a sua psique ou biótipo. Na busca desse protótipo do ser ideal, esse sujeito tão antagônico busca se inserir em grupos sociais sejam eles por universos estigmatizados de padrões de belezas, referências musicais, ou até mesmo pressão familiar para a escolha da carreira acadêmica que deverá seguir após o ensino médio. Como se enquadrar ou se reconhecer nesse novo universo? De que forma este adolescente pode encontrar o seu eu ou até mesmo se reconhecer como sujeito social, sim, mas também individual, mas, sobretudo, dono dos seus desejos e de suas escolhas?

Assim,

(...) se impulsos cheios de desejo forem reprimidos, sua libido se transformará em ansiedade. E isto nos faz lembrar que há algo de desconhecido e inconsciente em conexão com a sensação de culpa, a saber, as razões para o ato de repúdio. O caráter de ansiedade que é inerente à sensação de culpa corresponde ao fator desconhecido (FREUD [1913- 1914], p.47/48).

Nessa citação de Freud imprime muito sobre o ser-adolescente, uma vez que por essência, essa fase é constituída de inquietações, oscilações e impulsos. Como não compreender essas vontades e desejos a partir das relações dos signos/significantes (conceitos de Bakhtin e Lacan), uma vez que o eu-adolescente reflete em seu comportamento suas histórias e vivências? Além da dialética social coloca o adolescente, como ser oriundo do meio, mas que devido às suas condições psicossociais acaba agindo a partir de suas

inquietações e, principalmente dos impulsos. Assim, segundo Blos (1998, p. 102)

Tanto o menino como a menina como a menina voltam-se agora, com maior vigor, para o objeto extrafamiliar libidinoso, isto é, o processo genuíno de separação dos laços objetivos maduros. O caráter marcante da adolescência inicial está na decaetexia dos objetos amorosos e incestuosos; assim, a libido objetiva que está solta, livre, clama por novas acomodações.

Embora a nomenclatura catexia tenha sido utilizada por Freud em 1913, já havia referência em suas obras sob a nomenclatura de “suprimido de energia”, “carregado de uma soma de excitação”⁵⁶. Assim, neste momento suprimisse no adolescente os desejos amorosos e incestuosos, passando, assim, a acomodar essas vontades em outros desejos. Dessa forma, como tudo que é novo é perturbador, esses desejos chegam aos adolescentes como pulsões. Em outras palavras, o superego “entidade controladora cujas funções são inibir e regular a auto-estima, diminuir de eficiência, deixando o ego sem orientações simples e permanentes da consciência.” (BLOS, 1998, p. 102).

Como a supremacia do ego sobre o superego, a autoridade deste sobre aquele torna-se inferiorizada, conseqüentemente, afeta “seus esforços próprios para mediar as pulsões” (*Idem*). Com o afastamento dos pais, os conflitos edípicos e a “decaetexia abrange também suas representações objetivas e seus equivalentes morais internalizados, que residem no superego.” (*Idem*)

Para Bloss (1998, p. 103),

Nessa idade, os valores, padrões e leis morais adquirem apreciável independência com relação à autoridade dos pais, tornaram-se egossintônicos e operam em parte dentro do ego. Não obstante, na adolescência inicial o autocontrole ameaça entrar em colapso e, em casos extremos ocorre a delinquência.

Dito de outra maneira, o ser-adolescente é banhado por situações de continuidade e descontinuidade que marcam esta fase de transformações em diferentes estágios humanos. É nesse momento, que o comportamento e as pulsões afloram com mais efemeridade e, paradoxalmente, com mais força. As relações com a família recaem para um segundo patamar na escala de prioridade, pois já houve ou estar havendo as rupturas edípicas. Cabe salientar que segundo Blos (1998, p. 103) “algumas crianças não sentem nenhum conflito em relação aos pais; reprimiram a pulsão sexual, ou essa pulsão é baixa, e, portanto, o ego tem a capacidade de dominá-la.”

⁵⁶ O conceito de decaetexia faz menção ao conceito freudiano em que a catexia é a concentração de energia psíquica de um dado objeto.

Além do caráter da sexualidade está mais a florada, essas pulsões também são direcionadas para o Outro, idealizado, quase sempre para o/ a menino (a) na figura de um (a) amigo (a), com “significações e importância até então desconhecida”. É importante salientar que as escolhas objetivas para esta fase, tem como exemplo, o parâmetro narcisista. A figura do amigo é idealizada, de forma que o adolescente passa a desejar certas qualidades identificadas no amigo, e que ele não possui. Para ele, a qualidade desejada pelo seu eu-adolescente passa a ser de sua propriedade, já que é do seu amigo.

Na adolescência propriamente dita essa busca da de relações objetivas assume novos aspectos, diferentes dos que predominaram nas fases da pré-adolescência e adolescência inicial. O encontro de objeto heterossexual, possibilitado pelo abandono das posições narcísica e bissexual, caracteriza o desenvolvimento psicológico da adolescência propriamente dita. Mais precisamente, devemos falar de uma afirmação gradual da pulsão sexual adequada, que entra em ascendência e faz com que a ansiedade conflitual cada vez mais pressione o ego. (BLOS, 1998, p. 118)

Neste sentido, percebemos a clara continuidade do comportamento do adolescente e, como ele vai se adaptando às novas situações e sensações. “Para Freud, a pulsão sexual, diferente do instinto sexual, não se reduz às simples atividades sexuais que costumam ser repertoriadas com seus objetivos e seus objetos, mas é um impulso do qual a libido constitui a energia”. (ROUDINESCO, 1944, p. 629)

Assim, reagimos e agimos por pulsões, e de forma contínua exploramos novos desejos e reconhecimentos por meio da satisfação, para Freud:

O caráter sexual das pulsões parciais, cuja soma constitui a base da sexualidade infantil, define-se, num primeiro momento, por um processo de apoio* em outras atividades somáticas, ligadas a determinadas zonas do corpo, as quais, dessa maneira, adquirem o estatuto de zonas erógenas. Assim, a satisfação da necessidade de nutrição, obtida através do sugar, é uma fonte de prazer, e os lábios se transformam numa zona erógena, origem de uma pulsão parcial. (ROUDINESCO, 1944, p 629)

Embora sejam evidentes as novas descobertas e a fase de intensos conflitos, para o adolescente o novo é assustador, pois além dele lidar com as suas pulsões, entendido, aqui como impulsos, situações internas do seu ser, é preciso conviver com a gama de imposições sociais que vão desde à sua sexualidade até o consumismo, o que é dito como moral e amoral. Portanto, como não pensar este adolescente a partir das suas escolhas? Dos seus vínculos de afetos? Da sua maneira de se comportar na sociedade?

Para Crochik (op. cit. p. 21-22):

(...), os conteúdos dos estereótipos que servem ao preconceito não surgem do nada e têm sua função social e individual. Nos dias de hoje, devemos nos defrontar com diversos tipos de conhecimento, precisamos estar a par de muitos fenômenos e, assim, a categorização de vários objetos de uma mesma classe e o estabelecimento de leis que regem os seus movimentos permitem-nos a economia de esforços quando nos defrontamos com um dos objetos daquela categoria, por não termos de pensar novamente sobre ele. De outro lado, é a especificidade do objeto que permite reconhecimento da sua singularidade, mas para aqueles que se sentem ameaçados enquanto indivíduos, esse reconhecimento gera ansiedade e, assim, a evitam através dos estereótipos.

Como afirma Adorno (1955, p.181):

(...) em uma sociedade irracional o eu não pode cumprir adequadamente a função que lhe foi designada por essa mesma sociedade. Necessariamente recaem sobre o eu tarefas psíquicas que não podem se unir com a concepção psicanalítica de eu. Para poder se afirmar na sociedade, o eu tem que reconhecer e desempenhar conscientemente suas funções. Para que o indivíduo leve a cabo suas renúncias tão insensatas que lhe são impostas, entretanto, o eu tem que estabelecer proibições inconscientes e, mais ainda, manter-se ele mesmo na inconsciência. (...) Na medida em que tem que representar tanto as necessidades libidinosas como as de autoconservação real, impossíveis de se unir com elas, está submetido ineludivelmente a uma exigência excessiva.

Ser adolescente, hoje, significa possuir determinado estereótipo ditado socialmente, seja por valores ou por comportamentos de determinados grupos sociais. Há na atualidade um engessamento moldado por rótulos sociais que direcionam os sujeitos a fazerem as suas escolhas. Essas situações acabam refletindo no comportamento da sociedade como um todo, e, principalmente nos adolescentes por eles serem alvo fácil para uma sociedade consumista. Assim, consumir os bens de consumo impostos por marcas conhecidas, ter o corte de cabelo ou a cor da moda, significa, muitas vezes ser aceitos no grupo desejado. A partir disso, como dizer que o adolescente é dono de suas vontades e desejos? Como não concordar que o inconsciente está imerso inconscientemente aos ditames dessas vontades? Como o adolescente se reconhecer de forma singular pode meio de um mundo tão plural?

CONCLUSÃO

É em meio a todas essas inquietações e pulsões que os adolescentes estão imersos que encontramos os maiores dilemas e desafios tanto para as escolas, como para as famílias, tendo em vista que a cada tempo que passa as relações entre filhos/pais e escola / família se complexificam e ao mesmo tempo, se tornam mais urgentes de serem discutidas em debates sociais. Temos na verdade, um adolescente que enfrenta além de antagonismos psicossociais, da sua própria genética, um ser que é obrigado a lidar com situações adversas às suas vontades e controle, sendo muitas vezes reprimido com imposição de padrões de cunhos

sexuais, culturais ou até mesmo em suas ideologias religiosas. Ser adolescente não é uma tarefa das mais fáceis, pois além de lidar com os demônios interiores é preciso lidar com a obrigatoriedade de (re) significar as suas escolhas e colocar muitas vezes em cheque os seus desejos por meio das imposições e ditames sociais.

Partindo desse lugar de constante debate é que alicerçamos as nossas inquietudes e buscaremos com o nosso projeto de pesquisa responder questões psicanalíticas tendo como base a escrita dos diários pessoais de adolescentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BEARZOTI, PAULO. In: **SEXUALIDADE UM CONCEITO PSICANALÍTICO FREUDIANO**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anp/v52n1/24>. Acessado em: 16/09/2016.

BELLEMIN-NOEL, Jean. **Psicanálise e Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1978. BLOS, Peter. O ego na adolescência. In: **Adolescência: uma interpretação psicanalítica**/Peter Blos; tradução de Waltensir Dutra; Revisão Monica Stahel.- 2ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria – Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

CORDEIRO, Ewerton Fernandes. **O inconsciente em Freud**. In: **Portal da Psicologia**. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0745.pdf>

CROCHIK, J. L. (1997). **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. São Paulo: Robe Editorial.

CROCHIK, J. L. (1998). **Os desafios atuais do estudo da subjetividade na Psicologia**. In: *Psicologia USP*, 9(2), p.69-86.

EAGLETON, Terry. Introdução: O que é Literatura? In: **Teoria da Literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a histeria (1893-1895)**. São Paulo, Companhia da Letras, 2010.

_____. **Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade (1901-1905)**. São

Paulo, Companhia da Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009. Calligaris (2000, p.58),

LACAN, J. (1946 / 1998). **Formulações sobre a causalidade psíquica.** In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LACAN, J. (1960a / 1998). **Subversão do sujeito e dialética do desejo.** In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, J. (1960b / 1998). **Posição do inconsciente.** In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. **O seminário, livro 8: a transferência (1960-1961),** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ROUDINESCO, Elisabeth, 1944 — R765d **Dicionário de psicanálise**/Elisabeth Roudinesco, Michel Plon; tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. — Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, DIREITOS HUMANOS E SUA INTERSECÇÃO COM A TEMÁTICA DO GÊNERO

Juciane de Gregori⁵⁷
Universidade Federal da Paraíba
juciane.psicologia@gmail.com

RESUMO

Os direitos humanos são um fenômeno plural, composto por um leque de fatores. Foram muitas as lutas sociais e as reivindicações para a sua aplicação de forma igualitária, resultando significativas conquistas, inclusive dentro do campo do ensino. Como reflexo dessa conjuntura e com o crescimento da docência em nível superior, destaca-se a vertente dos direitos humanos, onde importantes estudos têm entrelaçado o gênero, buscando desnaturalizar esse fenômeno que foi forjado na história e nas condições materiais e simbólicas da ordem social. Contudo, imergido em uma sociedade patriarcal e capitalista, embora tenha se avançado em termos de discussão acerca dessa problemática, o que pode se observar é que ainda não se consolidou uma mudança realmente efetiva nos padrões de gênero, fator que continua oprimindo a garantia de direitos humanos. Nesse sentido, através de uma abordagem feminista e considerando o ensino como ferramenta para o alcance de relevantes mudanças na sociedade, o presente trabalho se ancora nas diretrizes gerais da educação em direitos humanos e em teorias que se vinculam ao gênero, tendo por objetivo realizar um esboço teórico sobre esses grandes eixos temáticos, atentando para a intersecção entre gênero e ensino superior no âmbito dos direitos humanos como uma premissa de suma importância.

Palavras-chave: Educação Superior. Direitos Humanos. Gênero.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, considerando a inter-relação entre gênero e ensino superior no âmbito dos direitos humanos como uma premissa, pretende abordar o tema da educação superior em direitos humanos, adentrando na sua intersecção com a temática do gênero.

Os direitos humanos se apresentam como um fenômeno multifacetado (VIOLA, 2007). Modernamente são interpretados mediante a configuração jurídica, remetendo à ideia de norma (MAUÉS e WEYL, 2007) e sendo frequentemente reduzidos aos meios legais. Outrossim, é comum que sejam associados somente as necessidades básicas, minimizando os direitos humanos aos direitos de cidadania e desconsiderando outras demandas sociais que são comuns entre os humanos. Entretanto, como corrobora Carbonari (2007, p. 177) “os sujeitos e os direitos são bem mais amplos do que o Direito”.

⁵⁷ Mestranda e bolsista CNPq pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba.

Pode-se dizer que há um amplo leque de fatores que compõe o conjunto de direitos humanos, onde as diversidades socioculturais carregadas de desigualdade são pioneiras na história do Brasil (SILVEIRA et al., 2007). Contudo, atrelado a essa bagagem de injustiças, ressaltam-se as lutas sociais para a aplicação de direitos humanos de forma igualitária, que dentre tantas reivindicações, resultaram significativas conquistas em diferentes espaços, a exemplo do campo da legalidade e das práticas normativas do Direito, bem como no que se refere à educação e ao ensino. Como reflexo dessa conjuntura e com o crescimento da docência em nível superior, destaca-se a vertente dos direitos humanos, onde importantes estudos têm entrelaçado o gênero e incorporado discussões acerca dessa problemática, que continua oprimindo os direitos humanos.

Nessa perspectiva, imergido em uma sociedade patriarcal e de modelo econômico capitalista, em um processo de *globalização sistêmica* (SILVEIRA, 2007), mesmo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com o Brasil sendo “parte de quase todas as convenções e tratados de direitos humanos celebrados no âmbito das Nações Unidas” (MAIA, 2007, p. 88), se por um lado representaram avanços, por outro evidenciam um somatório de falhas no que se refere a sua efetivação.

O mesmo ocorre com a educação. Em uma ligeira digressão histórica, é possível asseverar que passada a ditadura militar e com o processo de democratização do país, os avanços da referida área, bem como da ciência e tecnologia são inegáveis, não obstante são insuficientes. Os desafios vindouros são enormes, o que tem refletido na emergente adesão dos direitos humanos como pauta de diversas instituições.

Na esfera universitária emergem paulatinamente iniciativas e experiências inéditas voltadas à inserção dos direitos humanos no ensino superior, o que tem levado a um crescente debate que atenta para as lacunas existentes entre os direitos humanos e a sua efetivação, bem como para os déficits do Estado em variados setores da sociedade. Esse conjunto de fatores reflete a necessidade de ultrapassar as fronteiras que hoje estão impostas, especialmente nos âmbitos da educação.

Nesse sentido, através de uma abordagem feminista e considerando o ensino como ferramenta para o alcance de relevantes mudanças na sociedade, o presente trabalho se ancora nas diretrizes gerais da educação em direitos humanos e em teorias que se vinculam ao gênero, tendo por objetivo realizar um esboço teórico sobre esses grandes eixos temáticos, atendendo para a intersecção entre gênero e ensino superior no âmbito dos direitos humanos como um fator imprescindível.

Estruturalmente, o tema será apresentado dividido nos seguintes subtítulos:

Considerações Sobre Gênero; Educação Superior em Direitos Humanos; Educação Superior em Direitos Humanos e Gênero.

CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO

Sobre gênero há um campo, ainda que delimitado, de consenso: gênero é a construção social do masculino e do feminino (SAFFIOTI, 2004). Na perspectiva pós-estruturalista de Scott (1989) o termo é utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Para o autor, essa segregação é uma construção social sobreposta a um corpo sexuado, uma forma primeira de significar as relações de poder que delimita campos de atuação para cada sexo, dá suporte à elaboração de leis e suas formas de aplicação. Como reitera Louro (1997, p. 21) “para que se compreenda o lugar das relações entre homens e mulheres em uma sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. Desta maneira, pensar sobre gênero, implica considerar a questão da identidade.

Woodward (2000) explica que a identidade é relacional, sendo marcada pela diferença e vinculada a questões sociais, simbólicas, materiais e psíquicas, que embora sejam processos diferentes, estão imbricados para construção e manutenção de identidades. A autora esclarece que “a forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade, que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação e que formam posições-de-sujeito” (WOODWARD, 2000, p. 32). Ou seja, identidades envolvem relações de poder. De acordo com a teorização de Foucault (1997), o poder se constrói relacionalmente, sendo apreendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em campos sociais que se articulam a partir das correlações de forças internas.

Além da divisão entre feminino e masculino, também operam outros eixos de poder, pois essas construções hierarquizadas são carregadas de interesses ideológicos. Há um adestramento para erotizar esse jogo perverso de dominação masculina, onde “o homem é o sujeito, o absoluto; ela é o outro” (BEAUVOIR, 1949, p. 10). Silva (2000) explana que essas diferenças entre homens e mulheres são naturalizadas através de diversos processos sociais que nos educam como sujeitos de gênero, por meio do que denomina “pedagogias culturais”. Nesse emaranhado, a educação atua como um fator central para produção de significado e reprodução das relações.

Posto isso, pode-se pensar que os sujeitos aprendem e se reconhecem como homens e mulheres em uma sociedade, por meio de processos que são produzidos e reproduzidos

através de instrumentos hegemônicos e contra hegemônicos, onde atuam diferentes correntes de força, nos quais se pode destacar o atual sistema econômico vigente (capitalismo), as instituições em que o sujeito está inserido (família, ensino, sindicatos, religião), os mecanismos midiáticos, os espaços públicos e privados e, inclusive, os aparatos que compõem o campo da legalidade jurídica.

Envolto a esse debate, emergem tendências feministas que oscilam em diferentes vieses. De um lado há a ideia de que “sem a superação do capitalismo, os direitos econômicos e sociais não chegarão a se afirmar e se consolidar” (BENEVIDES, 2007, p. 343). De outro, se contempla que o sexismo é a forma de opressão mais antiga que existe, portanto não só antecede o capitalismo como também há evidências de que ele tenha precedido outras formas antigas da sociedade de classes, dessa forma, em uma sociedade de classes que depende do capitalismo, o fim do sexismo não levaria necessariamente ao fim do capitalismo, da mesma maneira que o sexismo poderia continuar mesmo depois de ter sido abolido o capitalismo (HOGAN, 2009).

“Nenhum fator pode ser considerado, por si só, como decisivo do conjunto dos comportamentos individuais e sociais” (GOLDMAN, 2010, p. 17), assim como a economia, por si só, por mais importante que seja não é suficiente para determinar o destino da humanidade. De qualquer modo, é fato que “a globalização produz diferentes significados em torno da identidade” (WOODWARD, 2000, p. 21) e que a soma desses fatores, que estão relacionados umbilicalmente, provoca mudanças inclusive no que compete aos padrões de identidades. Igualmente, são coerentes e necessárias críticas a qualquer análise feminista que falte uma análise de classe (HOGAN, 2009).

Nesse viés, abordar essa temática exige um olhar para a dimensão da educação, ressaltando a importância dos estudos envolvidos ao gênero e seu encontro com a proposta de buscar desnaturalizar esse fenômeno, que foi forjado na história e nas condições materiais e simbólicas da ordem social. É o que Rago (2000) denomina “epistemologia feminista”, ou seja, a produção de um contra discurso que rompa o enquadramento conceitual normativo e busque fortalecer uma igualdade dos gêneros. Além do movimento feminista, que há décadas vem oferecendo instrumentos práticos e teóricos com subsídios reais para um melhor entendimento da presente questão, também foram sendo traçados caminhos no âmbito da academia, no intuito de combater a indústria da cultura totalizadora e homogeneizante.

Por meio de um intenso empenho visando transformar toda teoria, prática ou política que não considerasse a condição transversal de pautas como a da sexualidade, o ensino se destaca pela possibilidade de gerar pensamento crítico, bem como, fundamentar ações que

problematizem as relações onde diferenças e desigualdades são produzidas e legitimadas. Nesse cenário, se dá o encontro entre a vertente da educação superior em direitos humanos e do gênero.

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITOS HUMANOS

A educação em Direitos Humanos vem se afirmando no Brasil através de muitas iniciativas, dentre as quais pode ser elencada a criação dos cursos superiores em direitos humanos. Essa temática, especialmente em territórios que passaram por processos de transição democrática após experiências traumatizantes de ditadura, tal como no Brasil, foi incorporada como uma ferramenta de fortalecimento aos regimes democráticos.

O ensino superior em direitos humanos reflete um quadro plural, no qual as universidades têm adotado variadas formas de inserir tal vertente como pauta institucional. Ou seja, após passar por muitos desdobramentos, a educação em direitos humanos na atualidade assume variadas leituras, passando por um alargamento que engloba de modo direto a educação de nível superior. Todavia, ao comportar tantas dimensões, a educação em direitos humanos corre o risco de perder sua especificidade e parecer desarticulado. Há, assim, que se somem esforços para que os direitos humanos se insiram tanto em espaços específicos nos currículos tradicionais, quanto para a sua crescente introjeção no ambiente acadêmico como um todo, assumindo o conteúdo programático de diferentes disciplinas.

Essa realidade tem estreita vinculação ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que teve sua primeira versão publicada em 2003 e uma segunda em 2006 (BRASIL, 2006). Como corroboram Silveira; Nader; Dias (2007, p. 3) o PNEDH “surge como consequência de um processo que possui duas vertentes indissociáveis: a normativo-legal e a societária”.

Conforme as citadas autoras, todo processo educativo é processo socializador de uma coletividade humana, de um grupo social, de um indivíduo, em uma determinada cultura. Para tanto, a educação em direitos humanos compõe um processo de socialização de uma cultura de direitos humanos. Cultura essa que há pouco foi formalizada no âmbito legal e nesse viés, pode ser considerada bastante recente.

Para Silveira et al. (2007), socializar em direitos humanos implica a adesão de processos educativos que possam difundir concepções e práticas culturais que formem sujeitos detentores de direitos, sujeitos de dignidade. Dessa forma, “a cultura e, portanto, a socialização/educação em direitos humanos, para concretizar-se, deve permear todos os

âmbitos ou ambientes sociais em que ocorrem processos socializadores/educativos” (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007, p. 6).

Nesse sentido, ressaltam-se os princípios da cultura dos direitos humanos, bem como as diretrizes e os princípios da educação em direitos humanos. Para Silveira; Nader; Dias (2007), estes são contemplados por princípios éticos, políticos e educacionais. Nesse contingente pode ser destacado o respeito à diversidade sociocultural, a tolerância entre diferentes, a solidariedade entre desiguais e a inclusão social, que somadas refletem na condição de dignidade humana. Da mesma forma, a cidadania é considerada como categoria humana e a cultura de não retorno aos totalitarismos deve se perpetuar.

Os processos educacionais em direitos humanos pressupõem que sejam espaços coletivos, participativos e democráticos, construídos pela interação e diálogo. Para alcançar as problemáticas dos direitos humanos, que são configurações complexas e multidimensionais, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade também precisam estar presentes nas suas concepções e práticas educativas. Da mesma maneira, a reflexão crítica se apresenta como uma prática importante e imprescindível.

São múltiplos os espaços para formação de uma cultura em direitos humanos, nos quais as universidades têm papel fundamental. Seguindo o PNEDH (BRASIL, 2006), são cinco os âmbitos de socialização da cultura dos direitos humanos, onde o ensino superior é visualizado como continuidade da educação básica.

Nesse viés, Silveira; Nader; Dias (2007) atentam para o fato de que nessas instituições se encontram profissionais cuja atuação se desdobra em várias áreas do conhecimento, sendo imperioso que essa multiplicidade de olhares seja consolidada, numa perspectiva de interdisciplinaridade que, conforme citado anteriormente, é indispensável para a relação transversalizante entre educação e direitos humanos. Essa construção deve ser efetivada. Do mesmo modo, faz-se necessário sublinhar a importância dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, com participação intensa nas temáticas investigadas, de maneira mais próxima possível da realidade em que pretende imergir.

Em uma sociedade com tamanhas desigualdades e concentração de renda em uma parcela tão pequena da população, tal como ocorre no Brasil, essa discussão assume lugar central, inclusive pelo fato de que a própria formação em instituições de ensino superior, ainda se restringe a um número bastante reduzido de privilegiados. Assim, como reiteram Silveira; Nader; Dias (2007) as diretrizes da educação em direitos humanos também se vinculam a implementação de uma educação superior pública, gratuita e de qualidade para todos, tornando-se fator intensificador da educação em direitos humanos no ensino superior.

A educação em direitos humanos é um processo que ocorre permanente e constantemente, sem formas pré-designadas, conteúdos prontos, fechados ou acabados. Do contrário, são criadas as possibilidades para o seu alcance, através da socialização cultural por sujeitos detentores de direitos humanos. Trata-se de um fenômeno que é construído no cotidiano e no presente do ser humano, por intermédio de ações plurais que podem e devem levar a novos contextos.

Nesse paradigma, conforme será explanada posteriormente, a socialização de uma cultura de direitos humanos está umbilicalmente relacionada com a pauta do gênero.

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO

O histórico da educação no Brasil, assim como muitos países do mundo, carrega em sua bagagem a discriminação de gênero. A formação da sociedade brasileira patriarcal, atravessada pelo capitalismo, reflete diretamente a constituição da educação formal no país, com intensa exclusão das mulheres. Pode-se dizer que somente após o século XX essa problemática começa a ser realmente revertida.

Ao findar da Revolução de 1930, emergem as medidas educacionais precursoras da educação de massa e com isso, inaugura-se o ingresso das mulheres a escola. Entretanto, como apontam Beltrão e Alves (2004) somente com a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei 4024/61) em 1961, foi assegurado o direito ao acesso igualitário ao ensino superior para as mulheres que cursavam magistério, através da equivalência de todos os cursos de nível médio.

A atual versão da referida legislação (Lei 9394/96) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e se debruçou sobre o tema da educação para a cidadania, com ênfase ao que elucida como “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

Essa demarcação histórica auxilia tanto na compreensão da trajetória das mulheres no universo da educação formal como também no reconhecimento do processo de restrição do sistema educacional vivenciado por elas, fenômeno denominado por Beltrão e Alves (2004) como *hiato de gênero*. Tanto é assim, que a própria escrita dos documentos legais que se referem à educação, ainda adota uma linguagem genérica masculina.

Conforme complementam Vianna e Unbehau (2004) a linguagem como sistema de significação é expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico e seria exatamente isso que as frases desses documentos mostram, isto é, se, por um

lado, o masculino genérico por elas utilizado demonstra um formato comum de se expressar, por outro, seu uso principalmente em textos que se referem a direitos, não é impune, pois pode manifestar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico.

Essa situação, que diz diretamente do caráter desigual existente entre a figura do homem e da mulher, começou a ser problematizada com o movimento feminista que, buscando revolucionar os microelementos que ordenam a vida existente, levou essa discussão para o ambiente público como um todo.

O feminismo, através da sua característica particular de produzir sua própria reflexão crítica e sua própria teoria, alcançou significativas vitórias (PINTO, 2010). Dentre elas, é cabível aludir aos já citados espaços institucionais do Direito, onde se ampliou a garantia dos direitos civis, ou mesmo ao campo acadêmico, área que também se estendeu aos estudos feministas.

A educação em direitos humanos, por admitir processos socializadores de uma cultura em direitos humanos, “não comporta apenas o desenvolvimento de capacidades cognitivas” (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007, p. 13), o que implica na condição necessária de entrelaçar, de maneira transversal, diferentes temáticas, tais como a do gênero. Transversalizar gênero no currículo significa assumir que esse campo, assim como outras categorias de análise social, é um eixo vertical, um tema gerador, assim como também é horizontal, sendo parte do conteúdo de todas as disciplinas.

Tão importante ou mais do que atuar com um enfoque inter e multidisciplinar é pautar o ensino em uma perspectiva que articule e interaja com as variadas pautas das minorias existentes no Brasil, na qual o gênero está incluso. A inclusão dessa temática é uma premissa dos programas de direitos humanos no âmbito da educação superior, que possuem o dever de estimular, apoiar, fomentar e fortalecer o debate referente às problemáticas que circulam em torno do gênero.

CONCLUSÃO

Primeiramente, pode-se concluir que a concepção das divisões de gênero, ainda tão enraizada no momento vigente, é produto de um sistema social que, dentre um somatório de fatores, está intimamente ligada à omissão por parte das instituições de ensino que não dão a devida importância para o tema e não incluem essa temática nas grades curriculares, seja qual for o curso.

Esse fenômeno, que passou a ser olhado e entendido por diversos contingentes da

sociedade como uma problemática estrutural, multicausal, e que atravessa a realidade cotidianamente, deve ser efetivamente inserido na educação superior. É possível observar que o conceito de gênero ainda não se disseminou de maneira concreta nas instituições educacionais brasileiras, nem mesmo na universidade, que segue a tendência de menosprezar ou ignorar as questões de gênero, contribuindo para a reprodução de crenças ultrapassadas, que permanecem inquestionáveis. Há também uma defasagem ou negligência acerca das contribuições da epistemologia e teorias feministas para o conhecimento de todas as áreas. Pode-se afirmar que ainda falta avançar no que se refere à transversalização da temática do gênero nos currículos.

A fim de ir de encontro a esse sentido, buscando transformar o enfoque dado às construções de gênero na sociedade, essas questões precisam ser trazidas à tona e ser amplamente discutidas com a comunidade acadêmica como um todo. Do mesmo modo, é imprescindível que a universidade se vincule fortemente à sociedade de seu entorno, só assim o diálogo entre ambas se estreitará.

Certamente o chamado *hiato de gênero* começou a ser revertido. Contudo, o que se observa é que esses avanços ainda não foram suficientes para que se consolidasse uma mudança significativa na posição de muitas pessoas, para quem o gênero continua sendo uma categoria que oprime os direitos humanos. Do mesmo modo, o patriarcado, sistema encarregado principalmente de produzir e manter a hierarquia desigual entre “masculinos” e “femininos” segue como um problema que atinge a todos e onde, por vezes, a “razão do Estado” e o próprio sistema educacional se tornam cúmplices. Goldman (1917), avalia que essa seria uma questão de “regeneração interna” e individual, de liberação do peso de preconceitos, tradições e costumes que cada mulher arrasta consigo, argumentando que a sua “verdadeira emancipação” não começaria nem nas urnas, nem nos tribunais.

O debate referente à superação do capitalismo para que os direitos econômicos e sociais possam se firmar e se concretizar, pode ser estendido à analogia de que os princípios e diretrizes da cultura e da educação em direitos humanos, embora sejam fundamentais, são infundáveis se ocorrerem sem uma mudança no regime econômico vigente. Inclusive, não se darão na sua totalidade se persistirem as desigualdades existentes.

De qualquer maneira, parece ser urgente transcender este debate, questionar os artefatos culturais e tencionar as relações naturalizadas, provocando um desequilíbrio dessas relações de dominação existentes. Igualmente, impõe-se com a maior urgência a tarefa de aprofundar a consciência sobre este tema por todos os espaços de educação superior, especialmente naqueles vinculados aos direitos humanos.

É necessário também ressaltar a importância da fomentação de pesquisas e estudos que explorem esse tema, tendo em vista que desde muito tempo, importantes autores, de diferentes correntes teóricas, têm estudado esse assunto e que a produção intelectual sobre a temática aqui proposta se encontra em iminente e inacabado processo de construção. Como complementa Saffioti (2004, p. 45) “gênero também diz respeito a uma categoria histórica, cuja investigação tem demandado muito investimento intelectual” (SAFFIOTI, 2004, p. 45).

As barreiras ainda são múltiplas e por isso tamanho valor acadêmico e importância real em discorrer sobre o presente tema, pois não se trata apenas de aceitar a existência dessa problemática, de tolerar o diferente e libertar espaços, mas do exercício de dinamitar essas construções sociais, de desmontar a cultura e simbologia reinante patriarcal e também da libertação de mentes e atitudes, o que ainda não se efetivou concretamente.

Mesmo que tenha mudado o contexto histórico, não ocorreram transformações substanciais das relações sexistas e as mulheres continuam perante relações de poder social onde permanece uma construção dominante masculina, na qual a mulher segue como “o outro”, o negado, o excluído de toda uma dimensão que não é somente econômica ou material, mas também intensamente significativa, cultural e simbólica.

A educação se configura como um amplo espaço que se traduz em um conjunto de saberes e práticas. Estas, podem tanto favorecer ao embate e a contestação dos padrões hegemônicos, quanto implicar na definição e produção de feminilidades e masculinidades, que justificam e naturalizam comportamentos, mantendo a ordem e o poder vigente.

Essa categoria de análise, sobretudo no campo da educação superior em direitos humanos, parece ser imprescindível, devido à soma dos fatores que foram expostos no decorrer deste trabalho e também para que não haja lacunas de segregação no contexto acadêmico, correndo o risco de reproduzir o mito de hierarquia das lutas, colocando essa demanda como secundária e sendo mais um instrumento de opressão. Não falar sobre esse assunto e sobre as possíveis ações contra seus resultados, é também uma forma de manutenção da hegemonia dominante e de proteger a herança patriarcal. É preciso discuti-lo, não o silenciar, porque silenciar é normalizar, é aceitar a situação. Não dar visibilidade a esse problema é também não permitir que respostas coletivas e individuais sejam encontradas.

É fundamental que a abolição do patriarcado seja abordada de forma direta, como um sistema de opressão incompatível com a liberdade e a dignidade, que são pressupostos básicos para o alcance dos direitos humanos na sua totalidade. Dada a cultura machista vigente, onde ainda se perpetuam papéis sexistas e o gênero binário, o vendido processo de revolução sexual, veiculado como um processo finalizado, ainda está em construção e inacabado.

Não obstante, o ensino parece ser uma alternativa interessante no intuito de avançar tanto no debate quanto na efetivação de mudanças reais para a sociedade. Para tanto, justifica-se a importância de consolidar um olhar voltado para a temática do gênero na educação superior em direitos humanos, na necessidade do trabalho em conjunto entre universidade e sociedade tanto para compreensão da sectarização sexista como para desconstruir concepções errôneas e buscar, exigir direitos presentes na vida cotidiana dessas minorias, que historicamente têm enfrentado diferentes entraves dentro das organizações. Verbalizar sobre educação, substancialmente é falar em educação em direitos humanos (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007). De igual maneira, discorrer a respeito de educação em direitos humanos, é lançar olhar para a temática do gênero, haja vista que são eixos temáticos que admitem um vínculo simbiótico.

Pode-se pensar que a educação em direitos humanos no ensino superior tem o desafio e o compromisso de criar possibilidades através de processos educativos que articulem teoria e prática, sem distanciamento da realidade e mantendo viva a memória das violações de direitos humanos que se deram na história do Brasil e se perpetuam até os dias de hoje através de muitas faces, que a educação não pode renegar, omitir ou censurar.

“As massas prosseguem penosamente o seu caminho, sem procurar ir mais longe” (GOLDMAN, 2010, p. 14). É iminente o dever de reagir, de questionar e de buscar a superação desses impasses.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. **Lé deuxième sexe**. Paris: Gallimard, 1949.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Minas Gerais: ABEP, 2004.
- BENEVIDES, M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- GOLDMAN, E. **O indivíduo na sociedade**. Rio de Janeiro: CNT de Compostela, 2010.
- HOGAN, D. **Feminismo, classe e anarquismo**. Tradução de Alejandra Cadenasso e Eliane Neves. Faísca Publicações Libertárias, 2009.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- 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 Universitária, 2007.
- PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, PR, v.18, n.36, p. 15-23, 2010.
- RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução de Maria Betânia Ávila e Cristine Dabatt. Recife: SOS Corpo, 1989.
- SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVEIRA, R. M. G. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- SILVEIRA, R. M. G.; NADER, A. A. G.; DIAS, A. A. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos** – Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr., São Paulo, 2004.
- VIOLA, S. E. A. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

PERCURSOS SUBJETIVOS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Hermano de França Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Desde tempos remotos, o homem recorre à arte não apenas para registrar suas experiências cotidianas, tal como sinalizam os primeiros registros rupestres, mas, sobretudo, como possibilidade de manter vívida uma história, deveras marcada por memórias e discursos que, ao receberem um revestimento poético, volatizam-se e se expandem, ecoando em outros sujeitos, em outras gerações, de modo que mundos se cruzam e saberes são compartilhados. Daí a impossibilidade de responder ao seguinte questionamento: a arte imita a vida ou a vida mimetiza a arte? O que sabemos é que, sem a arte (imaginação, efabulação, criação, invenção), o homem sucumbiria à concretude da existência. E, nesse contexto, situamos nossa discussão sobre o papel da literatura na formação do indivíduo. Nas últimas décadas, apesar dos avanços e descobertas epistemológicas no seio das academias, em especial, dos cursos de Letras, deparamo-nos, ainda, com um ensino de literatura deficiente em muitas das escolas brasileiras. São poucas as instituições que acreditam, dadas as exigências de uma modernidade calcada na racionalidade, no poder transformador do código poético. Eis o que nos leva, aqui, a discorrer a respeito do *status* da literatura infanto-juvenil na promoção da subjetividade e da autonomia dos indivíduos. Para tanto, em termos metodológicos, empreendemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, articulando teorias pertencentes a campos distintos do conhecimento. Assim, privilegiamos os trabalhos de CANDIDO (2011), COSSON (2014) e CORSO & CORSO (2006). Destarte, conseguimos concatenar pensamentos advindos da Teoria Literária, da Educação e da Psicanálise, numa lógica discursiva em que os conceitos se desterritorializaram em favor da sustentação de outras verdades. Quando necessário, apropriamo-nos de teóricos afins, sempre a preservar o diálogo convergente e a complementaridade das reflexões. Da investigação, duas reflexões se destacam: a) a Literatura, enquanto produto da linguagem, dissocia-se da experiência humana e b), na condição de categoria e/ou gênero, a literatura infanto-juvenil comporta uma tessitura semiótica que favorece o pacto ficcional entre o leitor e a obra.

Palavras-chave: Literatura. Linguagem. Formação Leitora

1. PREÂMBULO

Atravessado pelo desamparo, numa busca incessante pelo reconhecimento, desejoso de um Outro⁵⁸ que lhe oferte a pacificação de suas angústias, o homem encontra-se, desde sempre, marcado pelas relações com o mundo e com os seres que o cercam. É pelo olhar estrangeiro, pela palavra (des)conhecida que somos arremessados ao campo da linguagem, onde angariamos as ilusões necessárias à “fabricação” de nossa subjetividade, nunca

⁵⁸ No cerne da psicanálise lacaniana, o Outro corresponde, inicialmente, à mãe enquanto mediadora da Cultura. Em seguida, após a ruptura com o bebê, o Outro converte-se no campo da linguagem, do simbólico.

plenamente acabada, porquanto esteja, debalde, à mercê de antigas e novas estórias. Forjamo-nos a partir do discurso alheio, das narrativas que nos são contadas (ou endereçadas) e/ou dos mitos que recobrem a nossa genealogia, ao mesmo tempo ignota e familiar. Sem tal experiência, fracassamos como sujeitos. Ingressar nos híbridos territórios da Cultura implica, antes de tudo, diferenciar-se, deixando-se trespassar por aquilo que vem de longe, de fora, mas que, por isso mesmo, ressoa em nós como algo vívido e significativo. A individuação, no sentido de integração dos elementos do *eu* e do *mundo*, demanda a apropriação do diferente ou, em outros termos, só erigimos uma narrativa própria quando somos confrontados com as experiências de outrem.

Quiçá, nessa perspectiva, a literatura se coloque como instrumento privilegiado na formação de sujeitos leitores, ao possibilitar um repertório de representações que os homens fazem de si mesmos e de suas incursões no corpo social, de modo a mimetizar, através do significante⁵⁹, tanto a evolução histórica dos grupos e indivíduos, quanto os conflitos éticos que (des)estruturam, ao longo das eras, as pilastras do processo civilizatório. Daí o caráter humanizador do texto literário, hábil em conduzir-nos à reflexão, à efabulação, ao confronto com eventos que, marcados pela contiguidade com o real, desnudam nossa singularidade, inserindo-nos, pelas vias da imaginação, em realidades inóspitas e sedutoras, pacatas e sôfregas, fantásticas e verídicas, simples e complexas. Ao encará-las, (re)inventando-as ao labor da apreciação crítica e da interpretação, conseguimos compreender, com maior acuidade, a atuação humana frente às vicissitudes do tempo e ante as contradições do meio. Com efeito, alçamos ao lugar de resistência, de luta e de autonomia, tão difíceis de serem conquistados e tão indispensáveis à sobrevivência. O fenômeno literário orienta-nos, assim, rumo a um saber, individual e compartilhado, cuja essência é a especularização daquilo que nos habita e nos faz agentes de transformação.

Embora não se questione a importância da literatura na formação leitora, sua presença em nossas escolas, na condição que a esta lhe cabe – de produto cultural que se articula com a língua, na promoção da cidadania –, ainda é tímida e, portanto, inócua perante um mal-estar que fragiliza e, por vezes, impede o diálogo entre sujeito e arte, entre homem e cultura, entre criação e realidade. Que a literatura está em perigo, isso já não causa espanto, nem assombros. Há muito, o ensino de literatura se cristalizou na transmissão de dados historiográficos ou, simplesmente, como objeto para análise de aspectos gramaticais, o que lhe consagrou uma dubiedade bastante corrosiva: ora assume o posto de *exemplar linguístico*, revelador de um

⁵⁹ Segundo Lacan (1998), o significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante.

padrão de fala e escrita, ora ostenta o lugar de *objeto inacessível*, em virtude de suas particularidades estéticas e estilísticas. Ambas as concepções, de ordem assaz reducionista, compõem o rol de estigmatizações que distorcem a natureza, o funcionamento, a circulação e a recepção do texto artístico. Ao incorporá-las à prática pedagógica, os professores estão, de maneira brutal, negligenciando uma das atribuições mais expressivas da literatura, qual seja, sua *função social*. Oportunizar ao sujeito um vínculo solidário com o artefato literário constitui um ato político (na melhor acepção do termo), à proporção em que a obra impinge uma expansão do mundo subjetivo do leitor, favorecendo-lhe, dentro de suas fronteiras sócio-cognitivas, a arquitetura de sinapses entre o conteúdo ficcional e a e vivência cotidiana.

Ler-se, pois, sob o véu da experiência. E, em se tratando de literatura, a experiência se reveste, amiúde, de *pathos*, em suas mais diversas formas de manifestação – das relações amorosas à busca de identidade, das perdas necessárias às grandes tragédias perpetradas pelo *homo sapiens*, dos vícios às virtudes, da fúria ao refúgio, tudo se imiscuindo na potencialidade do signo, nas artimanhas da escrita, nos equívocos da voz. Parece-nos pertinente afirmar, aqui, que tal conjectura estética nos direciona aos meandros da *literatura infanto-juvenil*, cujos códigos e substrato linguageiro remetem à profusão simbólica, na qual a existência se esquadrinha e se multiplica, numa diagramação rarefeita que *desperta o humano*.

Possivelmente, a liquefação dos tempos, onde o fantasiar perde seu lugar para a tecnologia, explique a aridez que se impregna no trabalho com a literatura, convertendo-o, não raras vezes, numa prática mecânica e automatizada. Os contos de fadas, as fábulas, os romances de aventura e todo um vasto leque de gêneros que se voltam para o universo da criança e do adolescente (e por que não dizer também dos adultos, posto que jamais abandonamos, por completo, as nossas raízes primevas) vociferam a universalidade das paixões, pondo em cena conflitos atemporais, que nos chamam a atenção exatamente porque albergam fatos que, porquanto situados na exterioridade, conseguem atingir os recônditos da alma.

Eis, portanto, algumas razões que nos levam à nossa proposta de trabalho: discutir, por intermédio de uma revisão bibliográfica, o papel da literatura infanto-juvenil na formação de sujeitos leitores. Partimos da hipótese de que os textos pertencentes a essa *categoria*, ao incorporar o elemento humano, reelaborando-o sob o prisma do simbólico, favorece o pacto ficcional necessário ao diálogo entre leitor e obra.

Serviram de respaldo às reflexões, aqui delineadas, os trabalhos de CANDIDO (2011), em suas teorizações acerca da literatura como um bem cultural, de COSSON (2014), nos seus estudos sobre o letramento literário, e de CORSO & CORSO (2010), quando se inclinam para

os processos de subjetivação em correspondência com a experiência estético-literária. Percorremos, ademais, outras fontes complementares, articulando-as em favor de nossa linha de raciocínio.

2. A LINGUAGEM, A LITERATURA E O MUNDO

Em um mundo regido pelos *imperativos do eu*⁶⁰, a comunicação entre os sujeitos assume, na atualidade, configurações cada vez mais plásticas e dinâmicas. É preciso destacar que, com o advento da internet, fomos impulsionados a estabelecer outros tipos de enlaçamento social, doravante mediados por novos suportes e novos textos, que põem em xeque velhas concepções sobre o ato de ler e sua vinculação com a formação cidadã. A bem da verdade, com certas ressalvas, a presença face a face já não é tão necessária para que uma conversa se desenvolva a contento. A palavra, antes reclusa a superfície do papel ou emoldurada pelo corpo, percorre, com o amparo da tecnologia, o vasto território da cibercultura, (re)conectando a tradição, (re)atualizando o sentido, deslocando sujeitos e significações. Se essas “forças languageiras” influem nas relações humanas, de modo a torná-las signos de um mundo globalizado, o que dizer da literatura, cujo meio de manifestação se dava, num passado próximo, tão somente, por meio da leitura de livros físicos? Com a facilidade de acesso a obras contemporâneas, hospedadas em sítios e páginas virtuais, temos a sensação de que, continuamente, as obras clássicas estão desaparecendo, se não por completo, ao menos em sua forma física.

O receio de que tal conjectura possa, talvez, transformar-se em realidade tem preocupado, sobremaneira, as nossas instituições, com destaque especial para a família e a escola. A esta, desde os seus primórdios, reservou-se o dever de manter vívido o interesse dos alunos pelo cânone, pela cultura consagrada, legada por aqueles que, ao longo da história, foram considerados legítimos a habitar as salas de aula. Na eventual cobrança externa (oriunda de uma globalização que exige do homem a incorporação de informações rápidas e precisas) e interna (decorrente de espaços educacionais que apregoam, sem a devida reflexão, a necessidade de adaptação aos modelos tecnológicos), o professor de literatura fica desnortado, ora desprezando as obras clássicas, ao enxergá-las como instrumentos obsoletos, em virtude da “antiguidade” de seus autores, ora valendo-se de textos do cotidiano, numa

⁶⁰ Para muitos psicanalistas, que se debruçam sobre o contemporâneo, estamos vivendo uma era marcada pelo narcisismo, onde os interesses egoicos superam os coletivos. Nesse cenário, os indivíduos se lançam desenfreadamente em direção ao outro, numa tentativa sôfrega em estabelecer elos comunicativos duradouros.

busca incessante por associar a arte literária à vida real do discente, desconsiderando, amiúde, o caráter simbólico que sustenta as narrativas poéticas.

Destarte, alguns questionamentos reclamam uma resposta. Que tipo de aluno a escola tem formado? Os alunos conseguem compreender a significância da literatura na sua formação humana e social? Quais as possíveis razões que levam o professor a se posicionar como um mero conhecedor e articulador de gêneros discursivos, indiferente à literatura bem como a suas implicações? São estas algumas questões que perpassam a cabeça de muitos educadores, da área das Letras, que se veem fragilizados ante o desafio de ensinar literatura e, por conseguinte, formar sujeitos leitores, proficientes em “desvendar” as artimanhas do simbólico.

Primeiramente, para tentarmos atribuir algum respaldo a essas perguntas, devemos entender que a literatura é, em sentido amplo, um direito, do qual nenhum ser humano pode e deve ser privado, conforme nos explica Antonio Candido, em seu texto *O direito à literatura*:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p.177).

Como direito, devemos entender aquilo que possibilita o convívio coletivo, do qual o indivíduo não pode ser privado e sem o qual ele não poderá viver com dignidade. O direito, portanto, é imprescindível para a própria condição humana e, por isso, sua efetivação implica o usufruto de prerrogativas básicas, da ordem do bem-estar e da própria sobrevivência. Nesse sentido, concebida desta forma, a literatura não é um elemento acessório às aulas de Língua Portuguesa; muito pelo contrário, é dever da escola garantir ao aluno o total acesso a ela, sem restrições de ordem nenhuma, sob o risco de negar-lhe as condições para o pleno gozo da cidadania.

Além disso, Candido (2011) aponta dois argumentos que merecem atenção, quando discutimos o papel da literatura na formação do indivíduo. O primeiro enfatiza que toda e qualquer pessoa está apta a adentrar no mundo literário, posto que a experiência artística é, antes de tudo, um acontecimento de linguagem. O segundo argumento, não menos importante, nos diz que a literatura deve ser entendida em seu sentido amplo, tal como o teórico expõe em seu trabalho⁶¹, não podendo, pois, ser reduzida a um dado gênero ou autor. Evidentemente, não estamos sugerindo, aqui, que todos os artefatos literários detêm as mesmas propriedades,

⁶¹ A literatura abarca todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os níveis de uma cultura (Candido, 2011, p.176).

sejam semiológicas e/ou semióticas. O que Candido (2011) bem pontua é o caráter multifacetado da literatura, sua capacidade de se apresentar em diversos níveis, de circular em diversos lugares e épocas, distantes ou próximas.

Como elucidar a natureza heteróclita da literatura? Talvez seja impossível apreender, em totalidade, o seu funcionamento, na medida em que se constitui como produto da linguagem. É através delas (linguagem e literatura) que o sujeito e o mundo se constituem. Segundo Cosson (2014, p15), “todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa”. Se a linguagem inventa/fabrica o homem, ela, por sua vez, procede da interlocução que coloca os homens em confronto. Todo ato de linguagem consiste, em termos pragmáticos, numa ação criadora, capaz de libertar o homem da objetividade alienante, lançando-o à efabulação (processo que desestabiliza a Cultura).

Dessa forma, o mundo, em seus significantes, erige-se *no* e *pelo* diálogo, do qual emanam as ciências e as artes. Aquelas modificam os homens; as últimas são responsáveis por fazer do homem um ser vivente, humanizado. Daí a literatura, enquanto arte, possibilitar ao homem reconhecer-se a partir do outro, tanto em suas glórias e frustrações quanto em suas aventuras e declínios. Há que se destacar, conforme Candido, que a função humanizadora da literatura permite (re)significar o biológico, o somático, dotando o corpo de uma identidade, de um revestimento ideológico e subjetivo, característico de sua condição no mundo. Sobre esse aspecto, Cosson (2014) assegura que, em virtude de seu caráter individual e coletivo⁶², as palavras modificam-se, “vestindo o sentido do fazer humano” (p.16). Ressaltemos, ainda, que tal configuração se sustenta por meio da escrita/oralidade, que registra e lega à imortalidade das crenças, valores, histórias que compõem a cartografia de nosso ser, enquanto sujeitos humanos no mundo (COSSON, 2014).

Lacan, em seu ensino, compreendeu esse fato e suas vicissitudes, atribuindo à linguagem, formada pelos significantes, o papel estruturante da subjetividade, na dimensão consciente e inconsciente de nossa atuação:

O que situo aqui no princípio da experiência analítica é a noção de que há significante já instalado e já estruturado. Já existe uma usina feita, e que funciona. Não foram vocês que a fizeram. Essa usina é a linguagem, que ali funciona há tão longo tempo quanto vocês podem lembrar. Literalmente, não podem lembrar-se para além disso, falo da história da humanidade em seu conjunto. Desde que existem aí significantes que funcionam, os sujeitos estão organizados em seu psiquismo pelo

⁶² As palavras são formadoras de um sujeito individual, bem como são do domínio de toda e qualquer pessoa.

jogo próprio desses significantes [...] (LACAN, 1995, p.49).

As reflexões do psicanalista ecoam nas elucubrações de Cosson (2014), quando este teoriza sobre os efeitos transformadores da palavra (oral/escrita). Cabe à palavra preservar a linguagem e nos permitir o acesso àquilo que nos antecedeu e, evidentemente, nos constituiu, tornando possível uma trajetória presente e um desejo por aventuras futuras. Nesse contexto, a literatura, devido ao seu caráter performático, explora,

[...] potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita (COSSON, 2014, p.16).

A literatura concentra forças libertadoras, formativas, polimorfos e estruturantes, todas, cumpre sublinhar, a serviço de um fenômeno mais complexo: a alteridade, ou seja, o reconhecimento de si a partir do encontro com o outro. Aquilo que o corpo social oferta aos seus membros não se reduz a um aparato comportamental, mas, sim, deixa latente um arcabouço sógnico condizente com as inúmeras *personas* que edificamos em nossa vivência diária. Nessa perspectiva, é muito justo dizer que a literatura humaniza, *ao confirmar o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente* (CANDIDO, 2011, 175). No entanto, é importante que não se veja nisso um processo unilateral e retalhador. O sujeito, diante de uma narrativa, não é uma vítima passiva, um simples extrator e repetidor de valores e conceitos. Ele resiste ao contato com a obra artística, dela participa e nela colabora de forma variada. Podemos afirmar que tal ação configura uma individualidade, um gesto espontâneo e incontrolável que se irrompe de forma imprevisível. É essa pequena fração da essência humana que nos fornece matéria à crítica e à reflexão, alimentando as contradições e os conflitos próprios da dialética social. Talvez, esteja aí, no contato do homem com a arte, o elixir que retarda a coisificação do ser pelo ser.

Nas tessituras do texto literário, (re)encontramos as reminiscências de um dizer que guarda um saber sobre nós mesmos, ao mesmo tempo em que fomenta o processo de diferenciação, sobre o qual se erguem as pilastras da individualidade. Em outras palavras, a literatura se (re)atualiza ao atualizar o sujeito, que, ao percorrer os seus flancos, extrai os sentidos que recobrem suas expectativas, estimulando-as. Cosson (2014) alerta que o pessimismo e a insegurança da escola quanto ao futuro do ensino-aprendizagem da literatura

se dão, talvez, pela associação da mesma com o *pedagogismo*⁶³. No entanto, o linguista propõe que é *mister* recuperar “o sentido da literatura como palavra *quo* palavra, independentemente de seu registro ou veículo de transmissão”, pensando assim, a coisa muda de figura. Para o autor, a literatura está em qualquer lugar, desde os livros impressos, versões e-books/digitais, nas redes sociais, integral ou parcialmente, assim como está em todo lugar, através de adaptações televisas, na música, cinema, filmografia, etc. Não pode, portanto, ser reduzida a um grupo, pois é impossível restringir seu acesso e sua manifestação.

Desse modo, a literatura alcança a condição de produto indispensável a todos, um bem incompressível e, como tal, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2011, p.177). Nela, (re)encontramo-nos, seja no personagem de um romance, que vive as mais admiráveis aventuras, ou de uma canção, com a qual nos identificamos pela relação direta ou indireta com a nossa vida, produzindo uma empatia pelo outro da narrativa, visto que,

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2014, p.17).

É o contato responsivo com a literatura⁶⁴ que nos torna sujeitos capazes de refletir, de sentir empatia e de questionar a ordem social, razão pela qual ela é temível para aqueles que percebem o caráter transgressor que pode assumir quando se coloca e (re)apresenta a sociedade, sob um olhar crítico, por vezes, cético, mas sempre avassalador. Ela pode gerar conscientização, até mesmo revolta, pode vir a ser instrumento de luta das minorias que se veem subjugadas. A literatura é, também, subversiva, e essa plasticidade, se deve, de acordo com Candido (2011), devido “à complexidade da sua natureza” (p.178), tão abstrusa quanto o ser humano que ela ajuda a constituir. Certamente, ela não se submete a lógica maniqueísta, que, em tese, rege o mundo, sendo temida, pelas instâncias de poder, em virtude dos efeitos que pode vir a causar no sujeito.

Não raras vezes, implícitos às narrativas encontram-se os mais inapreensíveis desejos que tornam o sujeito, humano, e o humano, sujeito. Deparamo-nos com representações que fazem aflorar nossos medos, num movimento catártico que contribuem para a identificação e o (re)conhecimento de nossas paixões e mazelas. É importante que levemos em conta a

⁶³ Ainda perdura, no imaginário educacional, a crença errônea de que o ensino de literatura deve pautar-se no ensino de boas condutas.

⁶⁴ Não nos esqueçamos da função política e social da literatura, enquanto forma de resistência as (des)ordens sociais.

máxima lacaniana de que o desejo encontra sua origem na linguagem, isto é, a linguagem é fundamento pelo qual homem consegue nomear, de modo precário, a sua falta, situando-o, novamente, frente a uma estranha e desconhecida cadeia de desejo.

Embevecidos pela literatura, os indivíduos partilham símbolos, constroem mutuamente os significados, têm visões convergentes das coisas. Essa forma de agir resulta na construção de uma identidade psíquica, social e histórica. É bom lembrar que o sujeito só pode ser único no grupo. A literatura (ou melhor, o acesso às suas representações) impõe a noção de coletividade e, ao mesmo tempo, obriga que o indivíduo se particularize ao se reconhecer como integrante de um grupo.

Espaço do desejo e das ideologias, a literatura se apresenta como produto genuíno da interação social, quer estejamos nos referindo a gêneros determinados pela situação imediata, quer estejamos mencionando narrativas demarcadas por um contexto situacional e histórico mais amplo, que englobe o conjunto das condições de vida de uma dada comunidade social e linguística. É fato, diante de tal definição, que a verdadeira substância da literatura não reside num sistema de formas fixas como prescreviam *os formalistas russos*. Para Bellemin-Noel (1978), o texto literário constitui um organismo vivo e dinâmico que se transforma, histórica e ininterruptamente, na interação entre os homens. Com efeito, pensar o evento poético, nesse contexto, significa orquestrar a comunicação sob a perspectiva de sujeitos socialmente organizados que usam a palavra para se definirem um em relação ao outro. Para Chauí, “as artes constituem a Cultura como invenção da relação com o Outro” (1999, p. 295).

3. ERA UMA VEZ... HISTÓRIAS DE ONTEM E DE HOJE

As narrativas, que compõem a copiosa cartografia da literatura infanto-juvenil, são portadoras de adornos simbólicos que favorecem o processo de identificação do leitor com as obras, certamente devido à universalidade das temáticas que se espargem em seus enredos, os quais evidenciam, entre muitos casos, as dúvidas e as angústias que balizam a constituição de todo sujeito, enquanto indivíduo-leitor forjado *na e pela* linguagem. Nesse sentido, uma linha de leitura que considere as erupções da subjetividade na literatura infanto-juvenil apresenta-se como caminho privilegiado rumo a descobertas significativas, a partir das quais o leitor, num movimento catártico, consegue reelaborar aquilo que o inquieta, seja em nível consciente ou inconsciente. Não à toa que, independente das coordenadas espaço-temporais, os textos dedicados à infância e à juventude são os mais lembrados e lidos, não só pelo seu público

“legítimo”, como também pelos adultos⁶⁵, em decorrência, talvez, da possibilidade de reviver, na suplementaridade da palavra, as velhas lembranças.

Corso & Corso (2006) notam que a preservação das histórias infantis/juvenis é uma ação tanto das crianças/jovens quanto das famílias, na medida em que “são elas [as histórias] um retrato das primeiras lágrimas, daquilo pelo qual choramos antes de saber o significado do amor” (p.32). Ou seja, elas produzem um (re)conhecimento do que, sem antes sabermos o sentido atribuível, nos tomou a partir do momento em que fomos lançados neste mundo, rompendo o laço amniótico com a mãe. Tão primitivo é este aprendizado, perturbador em si mesmo, que a nossa identificação com os personagens é uma reação esperada ante o (re)encontro com os sentidos que, outrora, nos invadiram. É bem verdade que o texto não explicitará, na superfície, esse efeito, ou mesmo se pode dizer que saiba que esteja a ele se remetendo. Como nos assegura Bellemin-Noel (1978), o texto não dirá, porque, simplesmente, o ignora; tal qual, na clínica psicanalítica, o sujeito ignora a razão de seu recorrente sintoma, de modo que somente o leitor é capaz de se identificar com texto, ainda que não tenha nenhum conhecimento analítico sobre o mesmo. Aliás, o elo se estabelece em conformidade com as expectativas daquele que enxerga, nas histórias, um refúgio para as significações construídas no diálogo com as obras.

Por mais polissêmica que seja a linguagem poética ou, até mesmo, por mais inverossímil que se mostre uma história, ela consegue transmitir, por meio do pacto ficcional, as mais profundas verdades que percorrem nosso âmagos, verdades essas que, conforme expusemos acima, o homem não tem acesso, mas que o constituem, desde as primícias da existência, quando o desamparo lhe foi solidário. Possivelmente, reside na tentativa de preencher o vazio de nossas almas o impulso em direção às artes. Somente elas, nas múltiplas representações que encerram, dão-nos condições de suportar e, por vezes, reeditar, ilusoriamente, a partir da fantasia, o abandono de nossos pais, o declínio do corpo, o medo de envelhecer, o encontro com a morte. Para enfrentarmos essa avalanche, recorreremos à literatura, às fábulas, aos contos, pois, são como espelhos que refletem aquilo que recalamos⁶⁶, pelas ações da cultura, cuja censura, ativa a todo o instante, convence-nos da inapropriada manifestação dos desejos, sempre inaceitáveis no campo social. Em outras

⁶⁵ É evidente que esta constante recorrência das célebres histórias infanto-juvenis é, em parte, explicada pela apropriação, por parte das produtoras e emissoras de cinema e televisão, das mesmas. No entanto, o que afirmamos não é, necessariamente, este fato, mas o quanto que as histórias infanto-juvenis continuam a permitir ao seu leitor, independente da idade, identificar-se com elas e, desta forma, permanecer viva no imaginário popular.

⁶⁶ Recalque é o termo utilizado na psicanálise para definir a ação da censura para impedir que eventos sentidos como desprazerosos pelo sujeito, cheguem ao campo da consciência.

palavras, a literatura infantil e juvenil nos tributa o encontro com o *estranho* que nos é familiar, de modo que, doutra maneira, não seríamos capazes de lidar o desconhecido/conhecido, a não ser por meio de uma simbolização, ou seja, por meio de deslocamentos metafóricos e metonímicos, característicos do funcionamento linguístico.

Do acervo maravilhoso⁶⁷ e fantástico⁶⁸ da literatura infanto-juvenil, de onde emergem as tramas mais emblemáticas, deparamo-nos com o drama do *Patinho Feio*, pobre cisne que, não se sabe como, acabou sendo chocado e criado por uma pata, adentrando numa família de patinhos. Em virtude dos traços físicos de sua espécie, o pequeno é completamente diferente de seus irmãos. Estes, por sua vez, são reconhecidos como belos e desejados pela mãe, enquanto que ele, em comparação aos demais, é feio e discriminado pelos integrantes do galinheiro, até mesmo pelos próprios irmãos e por aquela que, em tese, deveria amá-lo, ou seja, a mãe. Indesejado por todos que o cercam, a indefesa ave foge e nem, ao menos, consegue adaptar-se aos novos ambientes que vem a descobrir, quer porque o complexo de inferioridade já esteja enraizado em si, quer porque os outros com quem passa a conviver enfatizam constantemente o quanto é feio. O fato é que o patinho feio só consegue lidar com as frustrações que o assolam, fugindo delas. O seu drama, na verdade, é a desventura de um sujeito que não consegue se adequar, nem mesmo no lar. A mãe-pata, nesse âmbito, se mostra incapaz de amparar o diferente, adotá-lo, assim com o fez em relação aos outros, cujas particularidades foram subsumidas em favor de ideais externos.

Corso & Corso (2006, p.33) observam que o interessante, nessa narrativa, é o seu poder de provocar uma comprovada empatia no público, tão forte quanto duradoura. Os autores atribuem esse resultado à capacidade da história “de traduzir muito bem a angústia da ‘criança pequena’ (o medo de cair num ninho errado) e dos pais (o medo de ter o filho trocado por outro, em algum acidente ou por razão obscura)”. E, sobretudo, o enredo “evoca uma certa verdade: somos todos adotados, pois o laço biológico não nos oferece as garantias necessárias para sentir-se amado” (p.33). Ou seja, nos deparamos com o familiar que é a angústia de ser um estranho no ninho. Nesse caso, a mãe fazia questão de que o pobre patinho tomasse ciência do quanto ele não se encaixava naquela família e no próprio galinheiro, aliás,

⁶⁷ Segundo Todorov (1975), “relaciona-se geralmente o gênero maravilhoso ao do conto de fadas; de fato, o conto de fadas não é senão uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais aí não provocam qualquer surpresa: nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (para citar apenas alguns elementos dos contos de Perrault). O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o estatuto do sobrenatural”.

⁶⁸ “[...] é evidente que, sob a denominação de literatura fantástica abarcamos um mundo que toca, em especial, o maravilhoso, o extraordinário, o sobrenatural, o inexplicável. Em outras palavras, ao mundo fantástico pertence aquilo que escapa de ou está nos limites da explicação ‘científica’ e realista; aquilo que está fora do mundo circundante e demonstrável.” (CARILLA, Emilio. **El cuento fantástico**. Buenos Aires: Nova, 1968, p. 20.)

tanto ela quanto os demais membros do local, pelas atitudes que tomam, manifestam o desprezo que sentem pelo pequeno cisne. Além disso, ela deixava-o ciente dos problemas que lhe causava o simples fato dele ter nascido, quer por palavras, omissões ou desprezo, ações que não tinha vergonha de evidenciar. Para ela, o melhor seria que ele não tivesse vingado. Não foi por acaso que o desafortunado patinho fugira dali, tomado por um desejo mais que natural. Toda criança, ao ser frustrada e desamparada pelas figuras parentais, deseja que seus cuidadores desapareçam ou, não sendo possível, a fuga e a vontade de atingir a independência tornam-se latentes.

Outro exemplo advém da interface entre literatura e cinema. Na releitura fílmica da clássica história de Rapunzel, feita pela Disney, sob o título de *Enrolados*, produzida em 2010, há personagens que bem tipificam as relações humanas em suas idiossincrasias. Aqui, somos conduzidos ao contexto de uma relação conflituosa entre uma mãe e sua pequena filha, obrigada a viver trancada numa torre alta, longe de pessoas e do conhecimento externo. A matriarca, a todo momento, busca inferiorizá-la, a fim de aprisioná-la em proveito de seus intentos. Diferente da versão original, esta peça é bem mais realista ao retratar uma mãe que se coloca como um ser onipotente, conhecedor do mundo e de seus malefícios; nada mais plausível, do ponto de vista subjetivo, porque é a mãe que dá sentido às dores do bebê, colocando-se como continente onipotente para suas projeções de amor e ódio, por isso mesmo, não-real para a criança. É preciso, no entanto, que a ausência materna, símbolo da falta, ocorra, para que, frustrado, o bebê a perceba enquanto ser real. Lacan apregoa que é pela introdução de um terceiro que se dissolve o complexo de Édipo, como formulado por Freud:

Aí está o esquema primeiro, vulgar, da entrada no complexo de Édipo: a rivalidade quase fraterna com o pai. [...] Com efeito, a agressividade em questão é do tipo daquelas que entram em jogo na relação especular, onde o *eu ou o outro* é sempre a mola fundamental. Por outro lado, a fixação na mãe, tornada objeto real depois das primeiras frustrações, permanece inalterada [...] (LACAN, 1995, p.211, grifos do autor).

É a figura parental paterna (nem sempre correspondente à figura empírica, social e histórica do pai) que institui a Lei, o corte necessário na relação pré-edípica da mãe com o seu bebê, pela qual o filho deve renunciar ao seu desejo incestuoso. Ao mesmo tempo, este pai figura como uma entidade superegoica de extrema ambivalência, ou seja, é hostilizado pelo que institui e é amado pelo poder que exerce.

Na adaptação fílmica, a partir da entrada de um terceiro personagem na trama em questão, o trapaceiro Flynn Rider, Rapunzel se insurge contra os mandamentos daquela mãe

onipotente, vista, na medida em que a desobedece, como um ser real. O simbólico se instaura não apenas com a inserção da triangulação estruturante, capaz de autorizar a jovem donzela a ser sujeito de suas próprias ações, mas também quando o apaixonado rapaz, por amor a Rapunzel, corta-lhe os longos cabelos que a fusionavam a sua mãe, uma vez que, pela mágica, Gothe, como é chamada a figura materna, extraía deles a energia utilizada para retardar o envelhecimento. Interessante é a ambivalência pulsional que há entre ambas, pois elas se amam e se odeiam, de maneira tão intensa que os estados emocionais se mostram difusos e, ao mesmo tempo, ambíguos, borrando a percepção de onde um termina e o outro começa.

Outra história, hábil em provocar comoção e medo, pondo em relevo o caráter empático do leitor, é o conto *Fita Verde no Cabelo, Nova Velha História*, do escritor brasileiro João Guimarães Rosa [1908-1967], escrito em 1964, com o objetivo de revisitar, aos moldes pós-modernistas, o clássico enredo de *Chapeuzinho Vermelho*. A narrativa consegue reatualizar a tradição, ao incorporar um “novo” discurso sobre a infância e a velhice. Fita Verde, protagonista do drama, é uma jovem desajuizada que busca reviver os passos da meiga menina de capuz vermelho, consagrada por Charles Perrault [1628-1703]. Como não podia ser diferente, a garota segue pela floresta, no intento de levar à avó uma cesta de deliciosas guloseimas. Lá chegando, em vez de se deparar com um terrível lobo, preste a devorá-la, Fita Verde é confrontada com uma avó desamparada, solitária, envolta à agonia de morte, ou seja, nos seus últimos momentos de vida. Diante de um estado de penúria, de letargia, a personagem parece ignorar a verdade que recai sobre os seus olhos e, num gesto de extrema passividade, passa a inquirir a enferma senhora, fazendo-lhes as mesmas perguntas, outrora feitas por outra, em outra situação. Nesse momento a ficção converte em realidade e a realidade sucumbe à ficção. Vejamos:

– Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!
– É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... – a avó suspirou.
– Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?
– É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha... – a avó ainda gemeu.
[...]
Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez.
Gritou:
–Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...
Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

(ROSA, 1988, p.24)

O que, presumivelmente, é exposto na história? O conto nos arremessa ao campo das fantasias. O desamparo que, há muito, nos tomou em seus braços, reaparece, agora, na performance de uma senhora, privada do contato com os seus e que, por isso, define solitária

e no esquecimento. O leitor é levado a confrontar-se com seus limites, com as fronteiras da existência, reivindicando o medo (apaziguador) de, quem sabe, diante da fugacidade da vida, ser desamparado por aqueles que, consoante os mandamentos da Cultura, deveriam acolhê-lo em virtude de um laço consanguíneo. Fita Verde, conforme sinalizamos, é uma criança inocente e descompromissada (quem sabe o fato de seguir, numa relação intertextual, os passos de Chapeuzinho e reproduzir suas falas não seja a manifestação da imaturidade, isto é, uma maneira encontrada de continuar presa à infância?⁶⁹), mas, ao deparar-se com aquele quadro de dor e perda, o texto nos diz de uma mudança: ela “se assustou, com se fosse ter juízo pela primeira vez”. No susto, gritou que tinha medo do Lobo. O que poderia tê-la assustado? O Lobo, o narrador revela que não existia mais, já havia sido morto pelos lenhadores. Talvez a velhice (enredada em dores e sofrimentos), acompanhada da inevitável morte, tenha assustado a garota, de modo a “conduzi-la” ao campo do real, onde pode, enfim, atribuir sentido às emoções, condensando os signos, os medos que a assolavam e que estavam guardados em seu interior. Poderíamos supor, dentro dessa cadeia de significantes, uma relação mais do que visível com a ação do tempo, tão implacável que, na sua passagem, leva consigo a juventude, a infância, certos traços de beleza, mas não é capaz de levar a criança que mora dentro de cada um. Esta criança, quando percebe que a ela se remetem os contos, identifica-se com as histórias, mas isso não se faz de forma consciente, porque, “o que transmitimos ao contar uma história é algo que nos escapa, que obedece a determinações inconscientes” (CORSO & CORSO, 2006, p.37).

Em contato com a literatura, em especial com os textos do universo infantil e juvenil, os discentes podem se permitir a processos identificatórios mais amplos, mediados pelo professor, o qual deverá “reaproveitá-los” para o incentivo à leitura e, conseqüentemente, para a consolidação do hábito de ler. Desde textos impressos a adaptações fílmicas, o professor detém, portanto, um arsenal repleto de ferramentas que, pela ordem das coisas, proporcionam momentos de diversão, prazer, aprendizagem e ensino. Nas palavras de Cosson (2014), o professor pode promover o letramento literário, ou seja, a apropriação não só da escrita literária como também das práticas sociais que a ela se relacionam, interagindo com o mundo que é, por sua vez, constituído pela linguagem.

Destarte, é nítido o quanto as histórias infantis e juvenis reverberam as mais angustiantes verdades e saberes que nos cercam. Assim, entendemos o porquê a escola não pode privar o discente de conhecê-las: ao entrar em contato com elas, ele se vê em um

⁶⁹ Evidencia-se aí, possivelmente, um desejo trazido a palco por muitos adultos que, constantemente, lamentam não serem mais tão jovens ou assim permanecerem.

universo de simbolizações, capazes de traduzir os receios e os anseios que, em virtude de nossa humanidade, nunca deixaremos de experienciá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da literatura infanto-juvenil na escola tornou-se um dos maiores desafios do professor, nas séries do ensino básico, devido, talvez, aos velhos estereótipos que reduzem o gênero a uma condição inferior, se comparado a outros artefatos da “literatura para adultos”. Em geral, devido a temáticas e personagens, aparentemente simples, sem conflitos mirabolantes, a escola estigmatiza os textos, fazendo-os sucumbirem em prateleiras e estantes empoeiradas, ou pior, utilizando-os para fins puramente pedagógicos. Em nossa abordagem, tentamos demonstrar os equívocos presentes nessa concepção, suscetível de transformar a literatura em mero instrumento de recepção e alienação.

Os textos dirigidos às crianças e aos jovens, de acordo com o exposto, desenvolvem, quando bem trabalhados, habilidades linguísticas e cognitivas, conferindo ao leitor a capacidade de produzir conhecimento e de se posicionar frente os conflitos que se apresentam em sua vida cotidiana. A partir das contribuições de Candido (2011), é possível desmitificar a ideia de que a literatura se restringe ao texto canônico, sem qualquer compromisso com outro e, por esta razão, estaria havendo uma significativa queda no consumo do material literário. Pelo contrário, dado o caráter multiforme da literatura, podemos encontrá-la nos mais diversos produtos midiáticos, como em canções, séries, filmes, roteiros adaptados, etc., independentemente do suporte no qual circulem. O mais relevante de tudo isso é que ela é capaz de promover, responsivamente, a humanização (assimilada a partir de uma identificação do leitor com o texto, o qual reverbera os enigmas que constituem todo sujeito que ingressa no fecundo campo da linguagem). Assim entendida, a literatura é um elemento fundamental para o aluno-leitor-sujeito, do qual ele não deve ser privado, pois, ainda nas teorizações de Candido (2011), a literatura é um direito incompressível, ou seja, sem o qual, o ser humano adoece, em virtude do comprometimento na faculdade de efabular.

Neste sentido, a literatura infanto-juvenil, objeto de nossa análise, e que deveria, efetivamente, por questões legais, participar do ensino fundamental, possibilita ao aluno (re)encontrar-se e identificar-se com os dramas que se imiscuem, simbolicamente, pela tessitura poética. Do ponto de vista subjetivo, o contato oferta, por meio de metáforas e metonímias, as condensações dos sentimentos, anseios e medos que compõem a subjetividade

do homem, enquanto sujeito que enxerga, na palavra, um meio de entender o mundo em que vive. Em nossa análise, recorrendo aos estudos de Corso & Corso (2006), apresentamos três histórias clássicas que, em seu teor, provocam identificações tão logo sejam ouvidas/lidas, pelo fato de resguardar o estranho/familiar que nos habita e que, por intermédio da escrita, acorda e nos obriga a enfrentar a realidade, seja interna ou externa, sem nos darmos conta de sua universalidade e verossimilhança.

Cabe, dessa forma, ao professor de Língua Portuguesa tornar-se desbravador de terras fecundas e áridas, de territórios linguísticos e literários, a fim de encontrar os meios mais adequados à sua prática docente. Em termos de ensino de literatura, é importante que o profissional atente para as características de seu público, de modo a elencar métodos e posturas que fomentem a criatividade e a autonomia do aluno. E tais habilidades encontram na literatura uma forte aliada, pois, ao incorporar as linhas do simbólico, os textos literários projetam mundos, dos quais não podemos fugir, sob pena de não compreendermos o óbvio que nos invade no tão conhecido mundo real.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo, Cultrix, 2000.

BELLEMIN- NOEL, Jean. **Psicanálise e Literatura**. São Paulo, Cultrix, 1978.

BETTELHEIM, Bruno. **Na Terra das fadas - Análise dos personagens femininos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANDIDO, Antônio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARILLA, Emilio. **El cuento fantástico**. Buenos Aires: Nova, 1968.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANZ, Marie-Louise von. **A Individuação nos contos de fada**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

FRANZ, Marie-Louise von. **A Interpretação dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

FRANZ, Marie-Louise von. **A sombra e o mal nos contos de fada**. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

LACAN, Jacques [1956-57]. **O seminário – livro 4: A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, Jacques [1964]. **O seminário – livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho**. Porto Alegre: Kuarup, 1984.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto Maravilhoso**. São Paulo: Forense, 2001.

ROSA, João Guimarães. Fita Verde no Cabelo. In: **Ave Palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

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

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

A MULHER E A EDUCAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX: TITO LÍVIO DE CASTRO E TOBIAS BARRETO

Anna Kristyna Araújo da Silva Barbosa
Esdras Bezerra Fernandes de Araújo

RESUMO

Nesse artigo serão analisadas as produções intelectuais de Tito Lívio de Castro e Tobias Barreto, sobretudo suas obras que fazem um estudo sobre a relação entre mulher, educação e evolução. A do primeiro será analisado o livro *A mulher e a sociogenia* e a do segundo, *Estudos de Sociologia*. Estes trabalhos permitem uma compreensão das ideias defendidas por esses intelectuais, ideias essas que são sectárias do contexto social e das teorias sociais em voga nessa época. Será visto como a questão da inferioridade intelectual feminina é vista pelos autores, além de apontar distanciamentos e proximidades em suas teorias.

Palavras-chave: Mulher, século XIX, sociologia, Tobias Barreto, Titio Lívio de Castro.

TITO LÍVIO DE CASTRO: A MULHER E A EVOLUÇÃO

Titio Lívio de Castro, nascido no Rio de Janeiro em 1864, era órfão e foi criado por um comerciante português chamado Manoel da Costa Paes. Bacharelou-se em Ciências e Letras pelo internato Imperial Colégio de Pedro I e doutorou-se em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Faleceu em 1890, poucos meses após o seu doutoramento. É considerado um intelectual pouco conhecido, porém produziu diversos ensaios sobre a realidade brasileira. Realizou uma leitura muito particular sobre a mulher defendendo seu acesso à educação. Para Candido (2006) Lívio de Castro morre “com uma ponderável bagagem inédita” (p. 275). O autor deixou três livros: *A mulher e a sociogenia* (1887), publicado postumamente em 1893; *Alienações e ilusões* (1889), sua tese de doutoramento pela Faculdade de Medicina e *Questões e Problemas*, uma coletânea de seus escritos entre 1881 e 1890, publicada em 1913.

Lívio de Castro é descrito por Silvio Romero, no prefácio do seu livro, como um “mestiço irrecusável” devido a sua cor de pele, que não passava despercebida e sempre lhe causava forte preconceito. “Injustiças, grosserias, sofreu-as Tito Lívio nos colégios que cursou, e mesmo na academia. Seu gênio absolutamente rígido no caráter, sua cor de mestiço irrecusável são capazes de explicar a origem desses ataques partidos de almas mesquinhas.” (ROMERO, 1893, p. XIII). O autor sofreu na pele o fato de ser mestiço, por isso busca

através de uma análise cientificista comprovar que através da educação o mestiço conseguiria alcançar de forma direta a ascensão social, que para ele não estaria ligada com a ascensão econômica.

Não por acaso, Lívio de Castro defendeu a educação como solução para os problemas do Brasil. Para ele, e para outros mestiços foi um meio direto de ascensão social, ainda que em muitos casos, essa não viesse acompanhada de ascensão econômica. Também, os estudos, a educação superior, a erudição, não foram às únicas formas de ascensão social entre os mestiços. Várias foram as vivências e contingências encontradas por cada um, no rico cultural do século XIX. (ALMEIDA, 2008, p. 62)

Sua obra *A mulher e a sociogenia*, publicada em 1893, três anos após a sua morte, tem por objetivo, segundo Candido (2006) “definir o papel da mulher na sociedade moderna, escopo sociológico que procura fundamentar com uma primeira parte biológica e uma última parte que se diria educacional”. A obra apresenta um jargão técnico e um caráter cientificista característico da época. Usa termos da biologia, da craniologia, da fisiologia, entre outros ramos da ciência que estavam auge no Brasil. Saldanha (1985) também enaltece a produção de Lívio de Castro considerando o seu livro significativo na vida intelectual brasileira.

Seu livro maior, *A mulher e a sociogenia*, pode ser considerado uma das maiores produções da vida intelectual brasileira no século passado. Bem escrito, com um estilo muito superior ao da maioria dos grandes da Escola do Recife, o livro é claro, seguro, refletido e bem estruturado. Se tem equívocos, se tem parti pris pelo biologismo, são traços de seu tempo e de seu meio. (SALDANHA, 1985, p. 79)

No séc. XIX, como já visto, há uma forte influência do Darwinismo Social nas produções cientificistas da época. Titio Lívio de Castro não foge à regra, porém acredita-se, segundo Almeida (2008), que as teorias propostas pelo autor são combinações das ideias de Darwin com as de Lamarck. Para ela, a influência mais sentida na obra de Castro foi a de Ernest Haeckel, um propagador das teorias darwinistas entre os germânicos.

A apropriação de Darwin por Haeckel foi chamada de darwinismo haeckeliano e tinha como pressupostos fundamentos a transmissão dos caracteres adquiridos (incluindo os caracteres intelectuais) e a interferência no processo de seleção natural por meio de mudanças funcionais intencionalmente produzidas. (COLLICHIO, 1988, apud ALMEIDA, 2008, p. 73)

Lívio de Castro não foi o único de sua época a sofrer influências haeckelianas, a Escola do Recife teve uma forte preponderância dessa teoria, segundo Almeida (2008), essa talvez tenha sido uma das principais causas do autor ser enquadrado como integrante dessa Escola, apesar ser membro da Escola de Medicina no Rio de Janeiro. Para Saldanha (1982), o autor sofreu funda influência do evolucionismo e do transformismo [...], mas também se

interessou profundamente pela psicologia associacionista do século XIX, por MILL, Huxley e outros (SALDANHA, 1985, p. 79).

Em seu livro *A Mulher e Sociogenia*, Castro, influenciado pelo discurso médico voltado para a mulher, em ascensão na época, examina a questão da mulher não pelo viés ginecológico, caminho utilizado pelos colegas de profissão, mas pelo caminho da craniologia, optou pelo estudo do cérebro feminino e faz uma comparação entre o peso cerebral da mulher e do homem. Em suas observações dos crânios, defende que a mulher tem o peso do cérebro menor que o do homem, e isto indicaria uma inferioridade da evolução feminina em relação à masculina, ou seja, a inferioridade da mulher, segundo Castro, estava diretamente ligada à questão do peso do seu cérebro.

É indiferente ao clima, é indiferente à raça, o resultado é o mesmo em todas as longitudes e altitudes. O fato demonstrado pelo método desapaixonado das cifras é inegável, tem generalização, a amplitude de uma lei: - a mulher tem menos cérebro que o homem. (CASTRO, 1893, p. 45)

O cérebro feminino teria sido pouco utilizado, a mulher teria pouco se servido dele, por isso não teria se desenvolvido cerebralmente, segundo Castro. Para ele, a mulher estaria num estágio de atrofia cerebral devido ao pouco uso do cérebro, o que estaria se desdobrando em problemas sérios para a evolução da espécie. A mulher estaria na infância da humanidade comparando-se com o homem branco que representaria o auge da evolução da espécie. Porém, a situação do atrofiamento do cérebro feminino apresenta-se de maneira reversível, situação que seria superada ao passo que a mulher fosse submetida ao processo educativo. Para o autor não havia contestação científica alguma que impedisse o processo educativo para mulher.

Não há, portanto, objeção científica contra a educabilidade da mulher, ela é um organismo como os outros e sob a ação dos motivos que influenciaram os outros reagirá do mesmo modo que eles: o motivo é a educação, a reação é a evolução mental. (CASTRO, 1893, p. 312)

As questões da educação e de evolução estão intimamente ligadas na obra de Castro, sendo o processo educativo considerado como pressuposto básico da evolução. O autor defendia que a educação seria o meio mais efetivo e rápido para o desenvolvimento mental das mulheres, deste modo a educação feminina seria essencial para o progresso da nação. O autor se preocupa em identificar as causas do atraso da nação, assim como apontar soluções para sua superação, desse modo coloca a mulher no centro de suas preocupações, indicando-a

como causa e consequência do retardamento do desenvolvimento nacional. Embora aponte que a inferioridade da mulher era de forma física, a cultura e educação pesam mais em sua análise do que a natureza e raça, pois acreditava que esse problema físico se resolveria através do processo educacional.

Segundo Castro, a inferioridade física da mulher teria sua origem na luta pela evolução das espécies, em que a mulher ao ser protegida pelo homem, havia necessitado de menos esforço físico e mental do que este. Todavia, mesmo objetivando afastar toda forma de interpretação que não fosse a da positividade da ciência, e negando as especulações sobre o papel social e cultural na diferenciação entre os sexos, Castro não deixou de observar que a inferioridade intelectual da mulher – para muitos apontada como inerente à condição feminina – possuía também uma contribuição do meio social. Para ele, o descaso com que o aprimoramento da mente das mulheres vinha sendo conduzido no Brasil, era uma das principais causas do atraso feminino, pois só fazia ampliar a diferença existente entre homens e mulheres. (ALMEIDA, 2007, p. 4)

Para Lívio de Castro, a população brasileira deveria ser urgentemente educada, incluindo todos, homens e mulheres. Devido ao acesso à educação ser na época restrito a uma pequena parcela da população brasileira. A educação deveria ser defendida por todos os governadores, constituindo uma prioridade para se chegar o desenvolvimento humano tão almejado e discutido pela elite intelectual da época.

A evolução humana será tanto mais fácil, quanto mais próxima da mentalidade masculina estiver a feminina. Só assim terá uma base estável a sociedade humana que passa da *mythologia* para a *sciencia*, quando a mulher actual continúa na *mythologia anachronica*. A utilidade, a necessidade da educação feminina impõe-se à espécie como base da selecção que deve ser intellectual, em relação ao futuro e não *physica* em relação ao passado. Sem educação a vida da mulher achar-se-á em breve comprometida pelo industrialismo que irrompe indomável e victorioso. Não sómente sob o ponto de vista economico mas e principalmente sob o ponto de vista especifico, <<antropológico>>, a educação da mulher, promovendo a substituição de um *typo sociogênico retrogrado* por um *typo progressista*, é de utilidade e necessidade absoluta. Sem educação feminina não há evolução feminina porque a educação é no presente caso o unico factor mesologico mutável, o unico portanto capaz de determinar novas adaptações que já têm entre os dous *typos* um caracter de raça assumirão *roproções* muito maiores e estará constituido um *dymorphismo* especifico na humanidade[sic](CASTRO, 1893, p. 404-405).

Apesar de atestar a posição inferior intelectual da mulher em relação ao homem, devido ao peso do cérebro, Castro acreditava e defendia a hipótese que o desenvolvimento para o Brasil passa diretamente pelo processo educativo, para o autor a educação seria a única forma de evolução da mulher. Percebe-se na obra *A Mulher e a sociogenia* que há uma relação entre a educação feminina e o desenvolvimento da nação.

O cérebro feminino só espera o fermento da educação para evoluir. Educada a

mulher, organizada a seleção intelectual, a única rigorosamente compatível com a vida de uma espécie que existe pela inteligência, estarão para sempre rotas as cadêas que prendem a espécie e a sociedade ao passado remoto, serão economizadas as energias despendidas hoje contra o passado redivivo nos preconceitos, nas mythologias e na ignorância. [sic](CASTRO, 1893, p. 405-406).

Para Castro, a evolução da mulher seria a evolução da família bem como de toda a sociedade. Segundo ele, a educação feminina promoveria a destruição familiar, pois esse processo poderia colocar em risco os interesses da família (patriarcal), Si a educação da mulher, si o seu progresso mental vem dissolver a família, o primeiro cuidado de um povo que e civiliza deve ser extinguir a família e educar a mulher (CASTRO, 1893, p. 320).

O pensamento de Castro, embora ainda limitado, devido ao seu caráter biológico, é singular para a época. Apesar de as teorias raciais estarem em auge no Brasil do séc. XIX, o autor é um dos primeiros teóricos brasileiros a relacionar o atraso da nação à inferioridade intelectual da mulher. O que torna a sua teoria de certa forma progressista para uma época onde a mulher não tinha uma atenção por meio da elite intelectual brasileira. Porém, pode-se perceber, em sua teoria, sobre a mulher estar imbricada nas teorias raciais. As temáticas de raça e gênero permeiam as produções de Tito Lívio de Castro. Para o autor, tanto o negro como a mulher estariam no estágio da humanidade considerado infantil, porém, o caso da mulher, como visto antes, seria superado através da educação, já o negro constituiria como um “mal” irreversível. Apesar de afirmar a inferioridade da mulher em relação ao homem, conclui que isso se deve ao fator cultural pela falta da educação e não apenas biológico. Acreditava que a educação promoveria uma evolução mental na mulher que poderia ser transmitida de geração em geração.

Castro era adepto da ideia de hereditariedade mental, segundo a qual as aquisições intelectuais contribuíam na evolução da raça, sendo transmitida hereditariamente. Por isso foi um defensor da inclusão feminina à educação, por acreditar que este seria um dos meios mais rápidos e seguros na promoção da evolução mental da mulher, bem como para sua transmissão às futuras gerações. (ALMEIDA, 2007, p. 3)

TOBIAS BARRETO: A MULHER E A EDUCAÇÃO

Tobias Barreto, nascido em Sergipe em 1839, formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife em 1969, onde também foi professor. Dedicou-se aos estudos filosóficos e jurídicos, paralelamente à atividade de poeta. Foi influenciado pelo monismo, sobretudo o

advindo de Haeckel. É considerado um dos primeiros a introduzir as teorias germanistas (culturalismo) na Faculdade de Recife e no Brasil. Foi um destacado membro da Escola de Recife, sendo considerado por Silvio Romero como um iniciante, ao seu lado, de uma corrente filosófica no Brasil.

A ação por mim e por Tobias Barreto iniciada neste País, a princípio contra o positivismo de Comte, eu em prol do evolucionismo spencerianista, Tobias em prol do monismo transformista de Haeckel e Noire, não tem sido de todo perdida. Os nomes de Tito Lívio de Castro, Estelita Tapajós, Marcolino Fragoso, Oliveira Fausto, entre jovens médicos e os de Samuel de Oliveira e Liberato Bitencourt, entre outros jovens engenheiros militares, garantem-me que estou a afirmar a verdade. Não quero dizer que com estas palavras que estes dignos brasileiros tenham aprendido tudo comigo e com Tobias Barreto; desejo apenas consignar que nosso ensino, diverso na essência das ideias e similar na ação crítica, teve a honra de achar agasalho, direta ou indiretamente, nas almas entusiastas de tão distintos patrícios (ROMERO Apud ALMEIDA, 2008, p. 26).

A educação da mulher é, na perspectiva de Tobias Barreto, o aspecto principal para se pensar a sua situação. O desenvolvimento feminino está diretamente ligado à sua educação e oportunidades garantidas, envolvendo o próprio desenvolvimento intelectual das mulheres. Para Tobias, as oportunidades educativas deveriam ser proporcionadas às mulheres com o intuito de oportunizá-las diante de um mundo predominantemente masculinizado. Ele entende que a hierarquia constatada na sociedade entre homens e mulheres realmente existe, mas isso decorre dos valores apreendidos entre a religião e argumentos filosóficos sobre a própria natureza tutelada de certos indivíduos.

A crítica proveniente do pensamento de Tobias Barreto argumenta que a educação poderia promover a igualdade entre homens e mulheres e que esse distanciamento, defendido pelos discordantes de Tobias como natural e reflexo da própria constituição evolutiva favorável que o homem teria, é reflexo de aspectos sociais e não teria razões para se pensar em argumentos biológicos. Nessa crítica é que se percebe que o pensamento de Tobias Barreto não estava em plena consonância com o quadro interpretativo da época, em certa medida ele estava localizado no espaço da crítica e refutação do que se produzia enquanto análise social daquele período. Logicamente, sem poder se distanciar todo do que se tinha enquanto possibilidades teóricas da época, ele utiliza argumentos dentro da filosofia e das perspectivas epistemológicas a que se baseava a produção da época para pensar, diante do campo que era o Brasil, a realidade em que o país estava imerso. Como pensador de sua época, Tobias Barreto pensava analiticamente o Brasil e sua composição, sua construção enquanto nação e, conseqüentemente, os seus problemas.

Não apenas crítico da própria ciência da época, como também do argumento

totalizante de base biológica, Tobias ainda teceu críticas, do ponto de vista da situação da mulher na sociedade brasileira, sobre o papel da religião católica. Ele afirmava que o argumento moral sobre a submissão da mulher provinha da religião. Para Tobias, era na concepção do papel da mulher para a saída de Adão do Paraíso que se baseava a dominação e necessidade de controle por sobre a mulher. Era nesse argumento que, combinado com a análise acerca da massa cerebral feminina em comparação com a masculina, produzia um sistema que legitimava a inferioridade, tanto moral quanto intelectual, da mulher. Essa legitimidade daria espaço para que a situação feminina fosse entendida dentro da concepção de naturalidade, em acordo com as próprias características do corpo da mulher que a limitavam. Para Tobias Barreto, a situação da mulher causava um distanciamento, uma diferença real, mas não era a fonte real e sim a consequência de aspectos socialmente construídos e embasados em argumentos voltados para a manutenção de uma estrutura social específica, e argumentada pelos próprios indivíduos que dela se beneficiavam.

Pelo que toca, porém, ao ponto de vista civil, não há dúvida que se faz necessário emancipar a mulher do jugo de velhos prejuízos, legalmente consagrados. Entre nós, nas relações da família, ainda prevalece o princípio bíblico da sujeição feminina. A mulher ainda vive sob o poder absoluto do homem. Ela não tem, como devera ter, um direito igual ao do homem. Ela não tem, como devera ter, um direito igual ao do marido, por exemplo, na educação dos filhos; curva-se como escrava à soberana vontade marital. Essas relações, digo eu, deveriam ser reguladas por um modo mais suave, mas adequado à civilização (BARRETO, 1962, p. 75).

A situação da mulher e sua emancipação eram entendidas sob três esferas: política, civil e social, porém, Tobias se opunha a emancipação política da mulher, considerando-a não oportuna naquele momento. Percebe-se que apesar de suas ideias progressistas, que apesar de ser a favor da educação feminina, não a defendia no intuito de promover sua emancipação política. “A emancipação política da mulher, confesso que ainda não a julgo precisa, eu não a quero por ora” (BARRETO, 1962, p. 74).

Com uma crítica bastante incisiva sobre o determinismo biológico e a tentativa de entender o mundo social sob as mesmas regras a que o mundo animal era regido, Tobias Barreto chega a ser considerado um culturalista. Segundo Saldanha (1985), ele inaugura esse tipo de abordagem no Brasil, cuja característica preponderante era mostrar que a cultura sobrepõe à natureza na explicação dos fenômenos sociais. Ele possui, principalmente quando se avalia o período em que desenvolveu suas análises, um pensamento mais avançado do que seus contemporâneos ao evocar aspectos que hoje, para a Sociologia já bem fundada, parecem normais. Suas análises iam para além da importação de ideias provenientes da produção

européia, ele conseguiu desenvolver e explicar o próprio caso nacional dentro de aspectos propriamente sociológicos, lembrando que ainda se via influenciado pelas teorias vigentes.

Tobias Barreto não acreditava na relação entre o peso cerebral e o grau de inteligência, afastando-se do determinismo biológico, acreditava que a inferioridade intelectual da mulher estava relacionada com o descaso da sociedade com a educação.

Na pergunta que vou fazer, está a morte da teoria que combato. Eis aqui o que vai matá-la: qual é o peso normal do cérebro humano? (Pausa).

O SR. MALAQUIAS: Há uma média.

O SR. TOBIAS: Uma média não é peso normal.

Peço ao nobre deputado que me dê certo e determinado.

Quantos cérebros já foram encontrados com peso igual uns aos outros? Não se conhece. Sempre oferecem diferenças e estas diferenças estão dizendo que não há normalidade, não há uma lei fixa a respeito. (BARRETO, 1962, p. 73)

A educação feminina é defendida por Tobias Barreto, o autor afirma que as mulheres tinham as mesmas condições intelectuais tidas como superiores e que a falta da educação para mulheres lhe nega a posse de atributos comuns aos homens. Para ele a educação constitui um fator importante para a dissociação entre cultura e natureza. Para Tobias Barreto (1962) seria um erro histórico, seria ir de encontro a verdade afirmar que a mulher não teria capacidade para altos estudos científicos. Para ele, durante toda a história, a mulher não teve uma educação suficiente para sua evolução intelectual.

A procura de um maior ou menor grau de desenvolvimento entre os sexos deve levar em consideração a educação incompleta, a cultura escassa da mulher. Até hoje educação só e só para a vida íntima, para a vida da família, ela chegou ao estado de parecer que é esta a única missão, que nasceu exclusivamente para isto. E tal é a ilusão, em que laboramos: tomando por efeito da natureza o que é simplesmente um efeito da sociedade. [...] (BARRETO, 1962, p. 82)

O pensamento de Tobias Barreto é singular, pois emerge no interior de um contexto de transição, onde a decadência do patriarcado e da escravidão abre margem para se pensar a mulher e a educação. O autor reage às teorias naturalistas tão usadas pelos intelectuais de sua época atribuindo o atraso nacional não como um produto natural, e sim cultural. Diante disso, sofre inúmeros preconceitos por atacar as oligarquias rurais e por ser mulato, característica tida como socialmente inferior.

3.2. Titio Lívio de Castro e Tobias Barreto: aproximações e distanciamentos

O pensamento tanto de Titio Lívio de Castro como de Tobias Barreto sofreram

influências diretamente da escola de pensamento a qual pertenciam, a Escola de Recife, bem como das teorias sociais vigentes no Brasil no séc. XIX. Barreto era um forte expoente da geração de 70 e Castro de certo modo seria um discípulo de Silvo Romero, que havia sido seu professor. Esses dois intelectuais são influenciados pelo liberalismo e suas teses que abordam a questão da mulher são as mais avançadas da época, apresentam-se como inovadores num cenário onde a questão da mulher tinha pouca visibilidade no meio científico. A decadência do sistema patriarcal e o fim da escravidão no Brasil foram fatores preponderantes para a recepção da mulher na agenda da sociologia naquele momento. Pois, a questão da mulher só passa a ser evocada quando a condição social, política e econômica brasileira começa a se modificar.

Durante a colônia, as possibilidades existentes tornavam inviável o desenvolvimento da ciência: imprensa proibida, sistema escolar deficiente, ausência de universidades, isolamento em relação aos centros mais avançados, tudo concorria para que não houvesse reflexão sistemática de caráter científico. (BARBOSA, 2007, p. 4)

Segundo Lívio de Castro, como vimos anteriormente, a mulher teria um cérebro menor que o do homem, por isso era necessário que fosse submetida ao processo educacional para que chegasse a evoluir e assim contribuísse para o desenvolvimento de toda a nação. Para Barreto, a questão da mulher também é discutida, porém não mais por um viés biológico, e sim, cultural.

Tanto Lívio de Castro como Tobias Barreto são exaltados por Silvo Romero, o principal expoente da Escola do Recife, sendo considerados por ele como representantes máximos da raça cruzada no Brasil, ou seja, como principais representantes mestiços da época.

Os quatro representantes máximos da raça cruzada do Brasil neste século foram André Rebouças, José do Patrocínio, Tobias Barreto e Lívio de Castro; mas o primeiro tem fundo e não tem forma, o segundo forma sem fundo; os dois últimos tiveram uma e outra cousa. Em Tobias Barreto predominam a imaginação poética e a intuição filosófica, em Lívio de Castro a capacidade científica e o espírito construtor (ROMERO, 1893, p. XXVI).

Tobias Barreto constitui exemplos de um pequeno grupo de mulatos, negros e mestiços que conseguiram alcançar uma mobilidade social. Alguns desse grupo eram apadrinhados por brancos e outros ocupavam cargos importantes, que de certa forma os embranqueciam.

Mulatos e pretos ilustres como Torres Homem, José do Patrocínio,

Luís Gama, André Rebouças, Gonçalves Dias, Natividade Saldanha, Machado de Assis, Olavo Bilac, Cotegipe, Domingos Caldas Barbosa, Nilo Peçanha, Tobias Barreto, José Maurício ocuparam cargos importantes no Conselho de Estado, na Câmara dos Deputados, no Senado, no Corpo Diplomático e na República das Letras e das Artes. Segundo Costa Pinto, no entanto, estes constituíram honrosas exceções, usualmente citados como exemplos da mobilidade social do negro no Brasil, mas representando, de fato, uma minoria ínfima da população negra ou mestiça (VIOTTI, 1999, p. 248).

Lívio de Castro, assim Como Tobias Barreto enfrentou preconceitos inevitáveis pelo fato de ser mestiço, morrendo precocemente. Não chegou a ocupar nenhum lugar de destaque, sentindo severamente perseguições e injustiças por causa da cor de sua pele. “A sua condição de mulato o atormentaria, seria sempre um estigma em uma época na qual a escravidão ainda era uma realidade” (ALMEIDA, 2008, p. 52). Porém, foi apadrinhado por um comerciante português que lhe permitiu acesso aos estudos, bem como era seu defensor diante das injustiças sofridas. Apesar da condição mestiça de ambos os autores, os dois possuem o prestígio oferecido pelo diploma de bacharel, o que de certo modo permitiu acesso aos meios sociais da elite branca, e que branqueava a muitos mestiços da época.

Lívio de Castro e Tobias Barreto podem ser considerados inovadores no estudo sociológico sobre a mulher no Brasil, sobretudo no séc. XIX, período em que as questões raciais predominam nos estudos da elite intelectual brasileira. Os dois chegam às mesmas conclusões em seus estudos, a inferioridade intelectual da mulher e a educação como uma necessidade para a superação do atraso nacional que, segundo os pensadores da época, se encontrava o país. A inferioridade intelectual da mulher diagnosticada pelos dois e a defesa do processo educativo para mulher são pontos que aproximam as teorias desses dois intelectuais assim como o fato de não considerar a emancipação política necessária.

Porém, apesar de usarem a teoria evolucionista haeckeliana para o estudo da mulher, outro ponto convergente, os dois divergem na questão do atraso intelectual e o peso do cérebro. Para Castro, o atraso se daria pelo menor peso do cérebro feminino em relação ao masculino, já Barreto não acreditava que o peso do cérebro influenciasse no grau de inteligência. Segundo Barreto, a teoria defendida por Castro “é cousa um pouco desacreditada e não faz muita honra a quem queira basear-se nela” (BARRETO, 1962, p. 71-72).

A temática da mulher e da educação abordadas pelos autores é progressista e inovadora pelo fato da questão do atraso nacional suscitar diversas discussões entre os intelectuais brasileiros para solucioná-la. As categorias de meio e raça foram quase que predominante a da mulher quase nunca aparecia. O fato de esses intelectuais defenderem a

educabilidade da mulher e conferir a educação o papel do desenvolvimento da nação constitui uma argumentação bastante avançada, tendo em vista as condições que a ciência tinha para oferecer no contexto cujo esses autores estavam inseridos. Isso só se tornou possível devido às mudanças significativas que vão ocorrendo nas últimas décadas do séc. XIX, a mulher vai entrando paulatinamente na agenda da sociologia. À medida que a mulher vai ultrapassando os limites do espaço privado, ela vai sendo incorporada na reflexão sociológica, dentro desse período de transição, de incertezas e de questionamentos às principais instituições vigentes, foi que os pensamentos desses autores puderam emergir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria Araújo de. **Um “mestiço irrecusável”**: Tito Lívio de Castro e o pensamento cientificista no Brasil do século XI. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. **Lívio de Castro e um outro olhar sobre a mulher no século XIX**. In: XXIV Simpósio Nacional de História, São Leopoldo, 2007.

BARBOSA, Ivan Fontes. **A Escola do Recife e a sociologia no Brasil**. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

_____. **A geração de 70 da Escola do Recife e a sociologia no Brasil**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2007, Recife. Resumos. Recife: Campus, 2007.

_____. **Tobias Barreto e a Sociologia no Brasil**. In: Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v 27, n^o. 1, p. 049-064, jan/jun., 2012.

_____. **Tobias Barreto: mestiçagem e sociologia no Brasil do século XIX**.

BARRETO, TOBIAS. **Estudos de Sociologia**, Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1962.

CASTRO, Tito Lívio de. **A mulher e a sociogenia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves e Co., 1983.

CHACON, Vamireh. **Formação das ciências sociais no Brasil (Da Escola do Recife ao Código Civil)/ 2^a Ed.** – Brasília: Paralelo 15; Brasília: LGE Editora; São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2008. 364p.

CORREA, Mariza. **Repensando a Família Patriarcal** (notas para um estudo das formas de organização familiar no Brasil). In: _____ Colcha de Retalhos: Estudos sobre a Família no Brasil: São Paulo, Brasiliense, 1982.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. Emília Viotti da Costa. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1999.

_____. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. Emília Viotti da Costa. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 2010.

FERREIRA, Pinto. **Panorama da sociologia brasileira**. In: Sociologia. Pernambuco,

Companhia Editora de Pernambuco, 1969. p. 259-309.

ROMERO, Sílvia. Tito Lívio de Castro. (Prefácio) In: CASTRO, T. L. **A mulher e a Sociogenia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo, Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

_____. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALDANHA, Nelson. **A Escola do Recife**. São Paulo; Convívio, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 - 1930**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE: CONFLITOS E DESCOBERTAS PSICANALÍTICAS

Rosilene Felix Mamedes (UFPB)

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB)

RESUMO

Muito se tem discutido sobre as problemáticas que somos acometidos na adolescência, colocando-a como fase de transformações marcadas por ebulições hormonais, conflitos, mudanças biológicas e sociais. Até certo ponto, é contraditório pensarmos que outrora éramos apenas uma criança, sem obrigações e sem tantas responsabilidades, e de repente nos encontramos biologicamente “estranhos”, com formas alheias as que tínhamos, com sensações que até então as desconhecíamos. Como nos colocar diante de novos desejos e de novas estruturas sociais? Como não ser criança e nem adulto, uma vez que somos apenas adolescentes? É em meio a essas inquietudes que alicerçamos a proposta desse trabalho, para isso faremos um percurso sócio histórico de como a adolescência se configura ao longo da nossa história evolutiva, e a partir disso, buscaremos entender como se efetiva o conflito do desejo e escolha da sexualidade na fase da adolescência. Embora estejamos em fase embrionária da nossa pesquisa, este trabalho é um recorte da pesquisa do doutorado e terá como respaldo teórico a Psicanálise, buscando compreender o mundo do adolescente a partir das pulsões e do desejo, conceitos estes explorados pela Psicanálise, sobretudo pelas teorias freudianas. Como objetivo geral iremos identificar o que são pulsões para Freud e como a sexualidade se processa na adolescência. Como este artigo é um recorte da pesquisa, usaremos como corpus diários de uma adolescente, investigando como as pulsões e o desejo são representadas na escrita dos seus diários. Como relevância para a nossa pesquisa, atribuímos como contribuição a possibilidade de ampliar o debate sobre a fase da adolescência, buscando compreender esta fase conflituosa, a partir do sujeito-adolescente e como o seu (in) consciente plasma na escrita de três dos seus diários pessoais, período 1994 -1997, reconhecendo em suas linhas as inquietudes, a descoberta do desejo e as pulsões vivenciadas por uma adolescente que, neste recorte, se insere na faixa etária entre 12 e 14 anos de idade.

Palavras-chave: Adolescência. Psicanálise. Continuidade e Descontinuidade. Sexualidade e pulsões.

INTRODUÇÃO

O adolescente como sujeito psicanalítico se insere em um contexto social recheado de situações adversas, marcado pela sua própria essência humana que rompe com um mundo infantil e passa abruptamente por mudanças físicas, sexuais e psíquicas. É nesse momento, que o adolescente, muitas vezes, contra a sua própria vontade, rompe com o estado de dependência da infância e passa a assumir posturas ditadas socialmente que o obrigam a ter padrões físicos e sociais que, quase sempre, vão de encontro a sua psique ou biótipo. Na busca desse protótipo do ser ideal, esse sujeito tão antagônico busca se inserir em grupos sociais sejam eles por universos estigmatizados de padrões de beleza, referências musicais, ou até mesmo pressão familiar para a escolha da carreira acadêmica que deverá seguir após o ensino médio. Como se enquadrar ou se reconhecer nesse novo universo? De que forma este adolescente pode encontrar o seu eu ou até mesmo se reconhecer como sujeito social, sim, mas também individual, mas, sobretudo, dono dos seus desejos e de suas escolhas sexuais?

Para essa discussão escolhemos como objetivo geral analisar como acontece a descoberta da sexualidade na adolescência. Para isso, elegemos como objetivos específicos: analisar na obra: Três ensaios da sexualidade como as pulsões e a descoberta da sexualidade acontece na fase da adolescência; Fazer um apanhado teórico sobre a sexualidade na adolescência a partir de alguns teóricos que se debruçam sobre este tema; Identificar as principais pulsões e interditos que acontecem na adolescência e como estes refletem nos sujeitos adolescentes.

Para Metodologia usaremos a pesquisa bibliográfica na obra freudiana, além nos debruçar sobre a teoria sobre adolescência, para que possamos compreender como esta fase acontece no desenvolvimento humano, e, principalmente, como os adolescentes descobrem a sexualidade. Para isso, buscaremos a partir da psicanálise como a subjetividade, inquietações e desejos afloram nos adolescentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ser adolescente, hoje, significa possuir determinado estereótipo ditado socialmente, seja por valores ou por comportamentos de determinados grupos sociais, nos quais as escolhas individuais serão reflexas das castrações e interditos que são refratados na identidade dos sujeitos. Tais conceitos psicanalíticos serão tratados em um subtópico que será destinado a debater como a psicanálise colabora com o entendimento da sexualidade no adolescente. Sabemos que há na atualidade um engessamento moldado por rótulos sociais que direcionam os sujeitos a fazerem as suas escolhas, gerando assim conflitos psicossociais de cunho

psicanalíticos que propiciam a identidade do sujeito. Assim, essas situações acabam refletindo no comportamento da sociedade como um todo, e, principalmente, nos adolescentes devido à própria situação psicossocial delimitar estes sujeitos como mais propensos, já que se encontra em uma fase de vulnerabilidade psicossocial.

A partir disso, como dizer que o adolescente é dono de suas vontades e desejos? Como não concordar que o inconsciente está imerso inconscientemente aos ditames dessas vontades? Como o adolescente se reconhecer de forma singular pode meio de um mundo tão plural?

Como afirma Adorno (1955, p.181):

(...) em uma sociedade irracional o eu não pode cumprir adequadamente a função que lhe foi designada por essa mesma sociedade. Necessariamente recaem sobre o eu tarefas psíquicas que não podem se unir com a concepção psicanalítica de eu. Para poder se afirmar na sociedade, o eu tem que reconhecer e desempenhar conscientemente suas funções. Para que o indivíduo leve a cabo suas renúncias tão insensatas que lhe são impostas, entretanto, o eu tem que estabelecer proibições inconscientes e, mais ainda, manter-se ele mesmo na inconsciência. (...) Na medida em que tem que representar tanto as necessidades libidinosas como as de autoconservação real, impossíveis de se unir com elas, está submetido ineludivelmente a uma exigência excessiva.

É em meio a todas essas inquietações e pulsões que os adolescentes estão imersos que encontramos os maiores dilemas e desafios tanto para as escolas, como para as famílias, tendo em vista que a cada tempo que passa as relações entre filhos/pais e escola / família se complexificam e ao mesmo tempo, se tornam mais urgentes de serem discutidas em debates sociais. Temos na verdade, um adolescente que enfrenta além de antagonismos psicossociais, da sua própria genética, um ser que é obrigado a lidar com situações adversas às suas vontades e controle, sendo muitas vezes reprimido com imposição de padrões de cunhos sexuais, culturais ou até mesmo em suas ideologias religiosas. Ser adolescente não é uma tarefa das mais fáceis, pois além de lidar com os demônios interiores é preciso lidar com a obrigatoriedade de (re) significar as suas escolhas e colocar muitas vezes em cheque os seus desejos por meio das imposições e ditames sociais.

Assim,

(...) se impulsos cheios de desejo forem reprimidos, sua libido se transformará em ansiedade. E isto nos faz lembrar que há algo de desconhecido e inconsciente em conexão com a sensação de culpa, a saber, as razões para o ato de repúdio. O caráter de ansiedade que é inerente à sensação de culpa corresponde ao fator desconhecido (FREUD [1913- 1914], p.47/48).

Nessa citação de Freud imprime muito sobre o ser-adolescente, uma vez que por essência, essa fase é constituída de inquietações, oscilações e impulsos. Como não compreender essas vontades e desejos a partir das relações dos signos/significantes (conceitos de Bakhtin e Lacan), uma vez que o eu-adolescente reflete em seu comportamento suas histórias e vivências? Além da dialética social coloca o adolescente, como ser oriundo do meio, mas que devido às suas condições psicossociais acaba agindo a partir de suas inquietações e, principalmente dos impulsos. Assim, segundo Blos (1998, p. 102)

Tanto o menino como a menina voltam-se agora, com maior vigor, para o objeto extrafamiliar libidinoso, isto é, o processo genuíno de separação dos laços objetivos maduros. O caráter marcante da adolescência inicial está na decaetexia dos objetos amorosos e incestuosos; assim, a libido objetiva que está solta, livre, clama por novas acomodações.

Embora a nomenclatura catexia tenha sido utilizada por Freud em 1913, já havia referência em suas obras sob a nomenclatura de “suprimido de energia”, “carregado de uma soma de excitação”⁷⁰. Assim, neste momento suprimisse no adolescente os desejos amorosos e incestuosos, passando, assim, a acomodar essas vontades em outros desejos. Dessa forma, como tudo que é novo é perturbador, esses desejos chegam aos adolescentes como pulsões. Em outras palavras, o superego “entidade controladora cujas funções são inibir e regular a auto-estima, diminui de eficiência, deixando o ego sem orientações simples e permanentes da consciência.” (BLOS, 1998, p. 102).

Como a supremacia do ego sobre o superego, a autoridade deste sobre aquele torna-se inferiorizada, conseqüentemente, afeta “seus esforços próprios para mediar as pulsões” (*Idem*). Com o afastamentos dos pais, os conflitos edipianos e a “decaetexia abrange também suas representações objetivos e seus equivalentes morais internalizados, que residem no superego.” (*Idem*)

Para Bloss (1998, p. 103),

Nessa idade, os valores, padrões e leis morais adquirem apreciável independência com relação à autoridade dos pais, tornaram-se egossintônicos e operam em parte dentro do ego. Não obstante, na adolescência inicial o autocontrole ameaça entrar em colapso e, em casos extremos ocorre a delinquência.

Dito de outra maneira, o ser-adolescente é banhado por situações de continuidade e descontinuidade que marcam esta fase de transformações em diferentes estágios humanos. É

⁷⁰ O conceito de decaetexia faz menção ao conceito freudiano em que a catexia é a concentração de energia psíquica de um dado objeto.

nesse momento, que o comportamento e as pulsões afloram com mais efemeridade e, paradoxalmente, com mais força. As relações com a família recaem para um segundo patamar na escala de prioridade, pois já houve ou estar havendo as rupturas edípianas. Cabe salientar que segundo Blos (1998, p. 103) “algumas crianças não sentem nenhum conflito em relação aos pais; reprimiram a pulsão sexual, ou essa pulsão é baixa, e, portanto, o ego tem a capacidade de dominá-la.”

Além do caráter da sexualidade está mais a florada, essas pulsões também são direcionadas para o Outro, idealizado, quase sempre para o/ a menino (a) na figura de um (a) amigo (a), com “significações e importância até então desconhecida”. É importante salientar que as escolhas objetivas para esta fase, tem como exemplo, o parâmetro narcisista. A figura do amigo é idealizada, de forma que o adolescente passa a desejar certas qualidades identificadas no amigo, e que ele não possui. Para ele, a qualidade desejada pelo seu eu-adolescente passa a ser de sua propriedade, já que é do seu amigo.

Na adolescência propriamente dita essa busca das relações objetivas assume novos aspectos, diferentes dos que predominaram nas fases da pré-adolescência e adolescência inicial. O encontro de objeto heterossexual, possibilitado pelo abandono das posições narcísicas e bissexuais, caracteriza o desenvolvimento psicológico da adolescência propriamente dita. Mais precisamente, devemos falar de uma afirmação gradual da pulsão sexual adequada, que entra em ascendência e faz com que a ansiedade conflituosa cada vez mais pressione o ego. (BLOS, 1998, p. 118)

Neste sentido, percebemos a clara continuidade do comportamento do adolescente e, como ele vai se adaptando às novas situações e sensações. “Para Freud, a pulsão sexual, diferente do instinto sexual, não se reduz às simples atividades sexuais que costumam ser repertoriadas com seus objetivos e seus objetos, mas é um impulso do qual a libido constitui a energia”. (ROUDINESCO, 1944, p. 629)

Assim, reagimos e agimos por pulsões, e de forma contínua exploramos novos desejos e reconhecimentos por meio da satisfação, para Freud:

O caráter sexual das pulsões parciais, cuja soma constitui a base da sexualidade infantil, define-se, num primeiro momento, por um processo de apoio* em outras atividades somáticas, ligadas a determinadas zonas do corpo, as quais, dessa maneira, adquirem o estatuto de zonas erógenas. Assim, a satisfação da necessidade de nutrição, obtida através do sugar, é uma fonte de prazer, e os lábios se transformam numa zona erógena, origem de uma pulsão parcial. (ROUDINESCO, 1944, p. 629)

Embora sejam evidentes as novas descobertas e a fase de intensos conflitos, para o adolescente o novo é assustador, pois além dele lidar com as suas pulsões, entendido, aqui como impulsos, situações internas do seu ser, é preciso conviver com a gama de imposições sociais que vão desde à sua sexualidade até o consumismo, o que é dito como moral e amoral. Portanto, como não pensar este adolescente a partir das suas escolhas? Dos seus vínculos de afetos? Da sua maneira de se comportar na sociedade?

REFERÊNCIA

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BEARZOTI, PAULO. In: **SEXUALIDADE UM CONCEITO PSICANALÍTICO FREUDIANO**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anp/v52n1/24>. Acessado em: 16/09/2016.
- BELLEMIN-NOEL, Jean. *Psicanálise e Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BLOS, Peter. O ego na adolescência. In: *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*/Peter Blos; tradução de Waltensir Dutra; Revisão Monica Stahel.- 2ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria – Literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- CORDEIRO, Ewerton Fernandes. *O inconsciente em Freud*. In: Portal da Psicologia. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0745.pdf>
- CROCHIK, J. L. (1997). *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robe Editorial.
- CROCHIK, J. L. (1998). *Os desafios atuais do estudo da subjetividade na Psicologia*. In: *Psicologia USP*, 9(2), p.69-86.
- EAGLETON, Terry. *Introdução: O que é Literatura?* In: *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009. *Calligaris* (2000, p.58),
- LACAN, J. (1946 / 1998). *Formulações sobre a causalidade psíquica*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LACAN, J. (1960a / 1998). *Subversão do sujeito e dialética do desejo*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- LACAN, J. (1960b / 1998). *Posição do inconsciente*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LACAN, J. (1998) *Escritos*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

ESCOLA E DIVERSIDADE: PERCEBENDO DIFERENÇAS E INDIFERENÇAS

Cleberson Vieira de Araújo

Doutorando em Educação

(Universidade Tecnológica Intercontinental)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como a comunidade educativa convive com os diferentes (diversos) sujeitos sociais. A pesquisa se faz importante por buscar respostas, para essa comunidade escolar nesse campo de estudos. Esse estudo se desenvolveu a partir de pesquisa realizada na EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes, localizada no município de Nazarezinho – Paraíba e fez parte do trabalho de conclusão de curso da Pós-graduação lato sensu em Gênero e Diversidade na Escola – UFPB. Utilizou-se como referencial teórico a exemplo de Andrade (2014), Couto (2006), Duk (2005), Dinis (2008), Ferreira (2012), Lima (2012), entre outros que debatem a temática. A pesquisa é qualitativa e se utiliza de instrumentos como questionários aplicados junto a professores/professoras e alunos/alunas, bem como observações feitas na própria escola para com isso entender como surge e se desenvolvem os preconceitos, as diferenças e indiferenças, e a análise documental do Plano Político Pedagógico e do Plano Municipal de Educação. Os dados foram apresentados e analisados mediante as referências consultadas e vimos que alunos (as) e professores (as) desconhecem conceitos básicos que versam sobre diversidade e gênero e que na escola não existem discussões relativas à temática, prevista em seus documentos oficiais, fazendo com que problemas relativos a conflitos e gênero sejam tratados com indiferença.

Palavras-Chave: Diversidade. Diferenças. Escola. Gênero.

1 INTRODUÇÃO

A escola, espaço de desenvolvimento de convivência social, é lugar de grande tensão tendo em vista que pessoas distintas entram em contato cotidianamente e acabam por expressar as suas realidades em forma de ação, podendo ainda expressar atitudes discriminatórias.

Em minha vivência na condição de professor, pude presenciar uma série de casos onde a discriminação falou mais alto e teve na escola o cenário. Episódios de violência, físicas e simbólicas, são frequentes e isso me motiva a pesquisar e entender melhor essa problemática.

Todos os dias alunos (as), professores (as) e funcionários (as) são vítimas da falta de respeito e da intolerância nas escolas. Ao perceber as diferenças, e não saber conviver com as mesmas, é que surge o direito ao respeito ao passo em que se cumprem os encaminhamentos e diretrizes legais, a exemplo da Constituição de 1988 e ao novo Plano Nacional de Educação, e assim, nos guiando na procura de respostas para o questionamento: Como a comunidade

escolar se comporta frente à diversidade e as diferenças?

Nesse sentido, a resposta pode surgir apresentando-se os conflitos que se geram mediante as interações com tudo o que é diferente.

E, ao investigar a temática da diversidade e do respeito às diferenças na escola, respostas a questionamentos e problemas do cotidiano escolar passam a surgir, gerando com isso desdobramentos importantes ao tratar as diferenças.

Logo, esse trabalho tem por objetivo geral compreender como a comunidade educativa convive com os diferentes (diversos) sujeitos sociais. Para tanto, conta com os seguintes objetivos específicos: Analisar a opinião de professores e alunos no tocante à diversidade e às diferenças; analisar o comportamento de professores e alunos frente à diversidade e às diferenças; identificar os conhecimentos dos alunos no tocante o respeito à diversidade.

No contexto educacional e social, esse estudo pretende contribuir para o melhor entendimento desse fenômeno por meio do estudo realizado com professores e alunos da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes.

No contexto científico, dada a sua efetividade prática através de vários estudos desenvolvidos, muito se tem escrito e comentado sobre a violência, a exemplo do trabalho de Andrade (2004) intitulado “Violência na escola, uma questão de gênero: O que percebem professores e professoras?” que busca refletir a discriminação e o preconceito no ambiente escolar. A partir dessas reflexões, vê-se que muitas ações vêm sendo implementadas com o objetivo de diminuir ou inibir essas práticas, por meio de intervenções no espaço escolar que discutem temas como, por exemplo, os programas de combate ao racismo.

Para melhor fundamentar a análise do fenômeno estudado, buscou-se dialogar com autores como Andrade (2014), Couto (2006, 2011), Drago e Rodrigues (2008), Duk (2005), Dinis (2011), Ferreira (2012) e Lima (2012), entre outros que explicam, comentam, analisam e apresentam um entendimento amplo sobre a temática do respeito à diversidade no ambiente escolar.

Quanto à metodologia adotada, foi utilizada a pesquisa qualitativa mediante estudo de caso, com a coleta de dados realizada em forma de um questionário aplicado na EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes com membros da referida escola, a observação direta e a análise documental do Plano Político Pedagógico e do Plano Municipal de Educação. Os dados foram apresentados e analisados mediante as referências consultadas.

Assim, esse trabalho se faz importante por buscar respostas para um problema comum à escola visitada no que se refere ao comportamento da comunidade escolar (professores e alunos) frente às diferenças.

2 ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

2.1. Discutindo conceitos

O trabalho em questão procura entender como se dá a convivência com as diferenças e a diversidade na EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes e, o que vem a potencializar as indiferenças.

Temas que tratam da diversidade e da diferença são cada vez mais visíveis e recorrentes no contexto escolar, bem como na sociedade como um todo, mas o,

[...] significado ganha diferentes versões de acordo com os sentidos que se quer atribuir a elas. São conceitos que mudam a partir do contexto e dos interesses sociais, políticos e históricos do momento. A sociedade adota, historicamente, “tipos ideais” de ser humano com parâmetros físicos, psicológicos e de atitude a serem seguidos e exercitados. (MOTTA, 2015, p.2).

O debate em torno das diferenças e da diversidade toma diferentes contornos e, com isso, vários conceitos se apresentam quando a discussão parte para tratar dessa temática específica e, em muitos casos os conceitos se confundem mesmo tratando de aspectos distintos.

Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentiva-las. (ABRAMOWICZ et al, 2011, p.91).

Assim, apresentadas as discussões conceituais de diversidade e diferenças, convém ressaltar que na atualidade, “[...] a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. (CANDAUI, 2008, p. 47).

Muitas são as violências que são negadas ou que ficam imperceptíveis no ambiente escolar dentre elas a violência moral, já que,

[...] as agressões físicas são condenadas por sua visibilidade, as agressões morais são ignoradas ou até mesmo reforçadas pelo professorado. Boa parte dessa cumplicidade é velada, já que o professorado compartilha das representações de violência do alunado. Muitos educadores e educadoras também não identificam formas não físicas de violência, contribuindo, seja por omissão [...]. (ANDRADE, 2004, p.7).

Percebe-se com isso que muitos atos de violência são deixados de lado por não serem percebidos mesmo pelos (as) professores (as) e dirigentes que não sabem como resolver o problema que se apresenta no meio escolar e tendem a negar sua existência.

Nesse contexto, a violência de gênero é evidente, pois muitas são as vítimas de preconceito e discriminação e entre esse público se encontram as meninas como afirma Couto ao salientar sobre essa modalidade de violência, já que “por terem sido, culturalmente, representadas como frágeis, tornam-se alvos preferenciais dos meninos que agridem utilizando os diversos tipos de linguagem da violência, desde a ameaça até socos e tapas”. (COUTO, 2006, p.84).

Sabe-se que a escola é, por natureza, um lugar de fortes conflitos e esses nem sempre podem ser resolvidos pelos profissionais que a dirigem. E, uma das explicações seria pelo fato de que a escola não vem conseguindo acompanhar o ritmo acelerado da sociedade atual, bem como sua grande complexidade e com isso vários problemas e desdobramentos ocorrem para além da ação escolar com situações delicadas impostas pelo cotidiano, a exemplo da violência. (LIMA, 2012).

Mas, como resolver a problemática em questão se nem sequer os membros que compõem a escola têm a solução? A ideia seria a formação de cidadãos mais críticos, visto que,

[...] medidas simples poderiam ser tomadas para que realmente o processo educacional cumpra aquilo a que se propõe e que muitas vezes parece mais um velho bordão: formar alunos críticos, cidadãos e conscientes. Ora, só se forma um aluno crítico, cidadão e consciente se ele perceber-se como parte da criticidade, da cidadania e da consciência do grupo do qual faz parte, ou seja, incluído, respeitado em sua individualidade. (DRAGO E RODRIGUES, 2008, p. 65).

Logo, esse aluno (a) cidadão (ã) e participativo (a) poderia aprender na prática e atuar como um ser sem preconceitos. Diante disso, observa-se que,

As estratégias e atividades que o professor (a) oferece aos seus alunos (a) (s) devem fazer com que eles tenham oportunidade de utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos em diversas situações e contextos. Saber quando os alunos (as) alcançaram suficiente nível de aprendizagem, que lhes permita trabalhar de forma independente ou com menos supervisão e ajuda, é fundamental para apresentar-lhes novas exigências e desafios. (DUK, 2005, p. 176).

Percebe-se que a escola precisa de uma mudança de postura que venha a atender a todos e todas que dela dependem, onde,

Entende-se que, para acompanhar o atual estágio da modernidade a escola deve buscar ultrapassar a rejeição à diversidade de identidades de gênero buscando trazer

a questão para o debate dentro da comunidade escolar, bem como enfrentar sua interseção com a violência de modo a promover o fortalecimento de laços lastrados no respeito às diferenças sejam elas de classe, raça, sexo e/ou orientação sexual. (COUTO, 2011, p.14).

Com isso, tem-se como exemplo os preconceitos que podem surgir no ambiente escolar quanto à homofobia, que para Dinis (2011) pode ser definida como preconceito e a discriminação em relação às pessoas homossexuais.

Uma forma de exclusão se encontra na linguagem, que ocorre cotidianamente, toda vez que se refere apenas ao gênero masculino, tendo em vista que,

[...] a linguagem é também um fator de exclusão e de expressão de preconceitos, principalmente nas línguas latinas, nas quais a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem nos obriga a utilizar termos masculinos como signos genéricos referentes a mulheres e homens. (DINIS, 2011, p.40).

Frente a essa temática tão recorrente nas escolas, resta saber se os (as) professores (as) e demais funcionários (as) da escola estão de fato preparados para discutir e trabalhar o tema de forma a criar um ambiente de respeito à diversidade. Não tratar o tema de forma adequada fortalece o sistema que leva a exclusão ao colocar os alunos em lugares diferentes dentro da escola ou tentar normatizá-los quanto à sexualidade.

Logo,

Esse cenário de exclusão apela para que o tema da diversidade sexual e de gênero seja incluído no currículo de formação de novas professoras e professores para que possam futuramente desenvolver estratégias de resistência ao currículo heteronormativo. (DINIS, 2011, p.48).

Percebe-se assim, que a escola não está devidamente preparada para trabalhar o tema o que faz com que ocorram vários problemas no tocante às atitudes a serem tomadas frente a casos e exclusão ou mesmo de preconceito o que gera um fenômeno ainda mais preocupante, o esquecimento da temática.

Assim, entre vivências e desafios, há um longo caminho a ser entendido e percorrido com a ação conjunta de toda a comunidade escolar para criar a consciência do respeito a todos àqueles que no primeiro momento podem parecer diferentes desenvolvendo com isso uma nova postura frente à diversidade e, conseqüentemente, na formação de uma sociedade mais tolerante e igualitária.

2.2 Metodologia e campo de pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no ambiente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Carmo Pedroza Mendes, localizada no município de Nazarezinho – Paraíba, com alunos (as) do ensino fundamental e seus respectivos professores (as).

A pesquisa é qualitativa e se desenvolveu mediante um estudo de caso realizado na EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes onde por ocasião das visitas, foi-se utilizado o questionário por ser um dos instrumentos mais utilizados para se obter informações e para atender finalidades específicas da pesquisa, cujas respostas são analisadas mediante o referencial teórico adotado tendo a análise documental do Plano Político Pedagógico e do Plano Municipal de Educação como suporte. Foi ainda utilizada a observação direta não estruturada por ser essa também importante para descrição do cenário escolar estudado. (BARBOSA, 2013).

Sendo assim, foram aplicados os questionários estruturados para 10 (dez) professores e professoras (com faixa etária entre 30 e 40 anos) e ainda 20 (vinte) alunos e alunas (com idades entre 11 e 12 anos) do 6º ano da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes, localizada no município de Nazarezinho – Paraíba.

Foram ainda feitas observações do espaço escolar para melhor entender a realidade vivenciada nesse educandário

Os dados retirados de documentos, como o Plano Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola, foram fundamentais para entender as observações e vivências colhidas nos questionários.

De posse dos documentos, confrontados com os dados colhidos, foram feitas análises de forma a encontrar diferenças, similaridades e contrastes que existem entre os discursos e a prática desenvolvida no ambiente escolar em face dos enfrentamentos cotidianos nas discussões de gênero e diversidade no ambiente escolar, articulando os dados colhidos em uma pesquisa qualitativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados, depois de submetidos à criteriosa análise, foram explicados mediante o referencial de forma a relacionar o que foi colhido no campo com os conceitos existentes na literatura disponível sobre o tema, cujos resultados são apresentados a seguir.

3.1 Apresentação da análise dos questionários aplicados com professores e professoras

Após a aplicação do questionário aos professores e professoras que fizeram parte da pesquisa, seguem as perguntas feitas seguidas da análises das respostas apresentadas.

Questão 1. Conhece o conceito de gênero e diversidade?

Dentre os professores (as) que se dispuseram a responder o questionário, todos (as) afirmaram conhecer o conceito de gênero e ainda o conceito de diversidade, vale salientar que a escola não tem nenhuma ação que desenvolva o tema de forma ampla e nem mesmo o Plano Político Pedagógico e o Plano Municipal de Educação não fazem nenhuma menção a referida temática, fazendo com que a discussão da temática seja de livre iniciativa do professor ou da professora em exercício.

Questão 2. Há conflitos de gênero na escola?

Quando questionados sobre a existência de conflitos de gênero na escola, a maioria respondeu que não existem. Mesmo esse problema sendo recorrente a maioria optou por acreditar na inexistência do problema, demonstrando certo desconhecimento do tema abordado no questionário. De acordo com Ferreira (2012) esse é o discurso que impregna a representação dos professores e professoras, mais propensos a negar do que aceitar a “carreira” violenta da escola. Justificavam, com isso, o distanciamento profissional e a indiferença pedagógica adotadas nas salas de aula, assumindo, entretanto, uma atitude benevolente diante dos problemas sociais dos alunos.

Questão 3. Os alunos e alunas respeitam as diferenças?

Após a maioria afirmar que não existiam conflitos de gênero na escola (ou não saber da sua existência), foram questionados se os alunos e alunas respeitam as diferenças onde houve divergência de opinião, pois metade afirmou que sim e metade afirmou que não. Fica assim evidenciado que mesmo entre os (as) professores (as) há certa “confusão e a imprecisão de critérios para caracterizar, no ambiente cotidiano, o que sejam atitudes de indisciplina escolar, agressividade de alunos e professores, violência moral e física, violência simbólica e institucional”. (FERREIRA, 2012, p.46).

Questão 4. Já presenciou algum conflito de gênero na escola?

Nesse sentido, ao serem perguntados se já haviam presenciado algum caso de

violência na escola, à maioria foi categórica ao afirmar que não há casos de violência de gênero na escola pesquisada. Logo,

Mesmo na ausência efetiva de eventos qualificados como violentos, a tendência de professores e alunos para a auto aceitação do estigma de “escola violenta” serve para as justificações resignadas e autocomplacentes que reforçam, paradoxalmente, a visão discriminatória da escola pública. (FERREIRA, 2012, p.43).

Questão 5. Como a disciplina lecionada (por você) trata à temática?

Diante das alternativas oferecidas aos membros da pesquisa, quando perguntados como a disciplina lecionada tratava o tema da diversidade na escola, metade dentre os pesquisados afirmaram utilizarem-se de textos diversos, enquanto os demais apontaram o uso de conversas informais, ou seja, só tratam do tema se surgir no material de uso diário na escola (o livro didático) e mediante conversas informais se algum caso surgir que seja perceptível dentro da sala de aulas.

Questão 6. Como está a escola em relação à aceitação da diversidade?

Ao serem questionados sobre como está a escola em relação à aceitação da diversidade, a maioria dos professores afirmou que a escola deixa livre para que cada professor (a) discuta o tema, caso acredite ser conveniente. O que não vem sendo feito, diante das respostas apresentadas nos questionários que apontam à temática como sendo ignorada no ambiente escolar.

Questão 7. Qual o posicionamento da direção escolar frente ao tema, segundo sua opinião?

Mesmo sem a temática está presente nos documentos oficiais da escola, ao serem questionados sobre a posição da direção escolar frente ao tema da diversidade na escola, a maioria concorda que o tema seja tratado nas aulas. Logo, com um tema tão latente na sociedade atual, há muito a ser feito e discutido já que, em muitos casos, a família não trata desse tema, cabendo à escola um papel fundamental na formação do aluno cidadão, e um tema como esse é uma ótima oportunidade no caminho da formação integral do (a) aluno (a) que frequenta o ambiente escolar.

Questão 8. Qual a relação dos pais com a temática, segundo sua opinião?

Já quando questionados sobre a opinião dos pais e mães sobre a relação com a temática, à maioria aponta não saber o posicionamento dos pais frente à discussão do tema.

Percebe-se com isso que o assunto nunca foi devidamente tratado na escola, gerando dúvidas nos (as) educadores na hora de responder a um questionamento como esse e, o medo pode nortear as ações no sentido de gerar maiores esclarecimentos e debates sobre o tema.

Assim, mesmo afirmando entender e trabalhar cotidianamente com os conceitos de gênero e diversidade na escola e por vezes afirmando a baixa quantidade de casos de violência na escola (física ou moral) essa vem ocorrendo mesmo frente ao pouco conhecimento dos (as) professores (as) e tudo isso atrelado a raras linhas de ação desenvolvidas pela escola com o objetivo de informar e tratar a temática como atual, deve-se somar a tudo isso certo temor por parte dos professores por medo de represálias por parte dos pais dos(as) alunos(as) ou mesmo da direção da escola.

3.2 Apresentação e análise dos questionários aplicados com alunos e alunas

Após a aplicação do questionário juntos aos alunos e alunas que fizeram parte da pesquisa, seguem as perguntas feitas seguidas das análises das respostas apresentadas.

Questão 1. Você tem algum conhecimento acerca dos conceitos de gênero e diversidade?

Assim como os (as) professores (as), os (as) alunos (as) também foram questionados (as) quanto ao conhecimento acerca dos conceitos de gênero e diversidade, já esses apresentaram um quadro onde a maioria afirmou desconhecer, mesmo o significado das palavras durante a resposta dada ao questionário e, notadamente não se discute a temática no ambiente da escola pesquisada fazendo-se do tema imperceptível.

Questão 2. Tem algum problema em falar sobre a temática do gênero e diversidade na escola?

Como a maioria desconhece os conceitos relacionados a essa pesquisa (gênero e diversidade), quando perguntados se tinham algum problema em tratar à temática, a maioria afirmou que não. Mas, foi muito difícil para os (as) alunos (as) responderem sobre uma temática que não a dominavam por completo, prova maior que a escola não vem cumprindo plenamente o seu papel no tocante a discussão do tema em destaque.

Questão 3. Como se desenvolvem as relações de gênero na escola?

Ao serem questionados (as) acerca de como se desenvolvem as relações de gênero na escola, a maioria afirmou que se desenvolve com igualdade entre todos, vale retomar o

desconhecimento dos alunos quanto aos conceitos que envolvem as discussões de gênero. Logo, a separação ainda surge, mesmo que de forma tímida, entre os membros da escola e, é [...] em decorrência da reprodução de preconceitos vigentes na sociedade que determinam papéis masculinos e femininos e valores que inferiorizam. (COUTO, 2006, p.89).

Questão 4. Existem conflitos de gênero na escola?

Mesmo sem entender ao certo sobre os conceitos de gênero e diversidade, os (as) alunos (as) opinaram sobre a existência de conflitos de gênero na escola e a maioria afirma desconhecer sua existência. E assim, de acordo com Couto (2006, p.85). “[...] a violência é associada ao imprevisível, ao desregramento absoluto. Por isso, não é de surpreender a dificuldade em defini-la, pois envolve a ideia de uma distância em relação às normas e as regras que governam as situações ditas naturais, normais ou legais”, e por isso a violência nem sempre é percebida.

Questão 5. Já foi vítima de algum tipo de violência na escola?

Ao serem questionados (as) se já haviam sido vítimas de algum tipo de violência na escola, à falta de conhecimentos da temática prejudica fortemente as respostas dos mesmos onde a maioria dos pesquisados afirmam que não. Notou-se certo desconforto em falar ou mesmo responder sobre o tema violência na escola e ao longo da resolução do questionário aparentavam ter dúvidas sobre o que poderiam ou não marcar como respostas.

Questão 6. Já presenciou algum tipo de violência na escola?

Já quando questionados (as) se já haviam presenciado algum tipo de violência na escola, a maioria afirmou que não, vale salientar que os (as) alunos (as) apontaram não saber o que era a violência moral. E, para Andrade (2004, p.2) “A violência na escola está nitidamente articulada às relações de gênero. Na faixa etária atendida pelas escolas de ensino fundamental e médio, é fato que os meninos e os rapazes são, quase a totalidade absoluta, os agentes de violência na escola”.

A violência aparece esporadicamente, sobretudo àquelas formas de violências implícitas ou naturalizadas, invisíveis aos olhos pela falta de conhecimento, ou mesmo aos olhos do professorado pela falta de sensibilidade em reconhecer as formas de violência.

Questão 7. Como os (as) professores (as) e a direção da escola se comportam para tentar resolver problemas dessa natureza (violência na escola)?

Ao serem questionados (as) acerca do comportamento de professores (as) e da direção escolar frente a casos de violência na escola, a maioria afirmou que os mesmos chamaram os envolvidos para conversar na tentativa de resolver os problemas, quando há casos. Mostrando que a escola pouco reflete o tema e que se sentiram surpreendidos com as perguntas feitas.

Portanto, percebe-se que a maior parte dos alunos e das alunas desconhecem os conceitos básicos, relacionados a gênero e diversidade e que isso atrapalhou os mesmos e as mesmas ao responderem aos questionamentos feitos. Ainda assim, a escola ao se furtar em trabalhar a temática deixa uma lacuna que favorece o crescimento das desigualdades e do preconceito ao não trazer a tona uma discussão tão importante, vale ressaltar que a temática não se encontra presente no Plano Político Pedagógico e nem mesmo no Plano Municipal de Educação ainda que os professores afirmem que a temática é amplamente discutida na escola.

3.3 Apresentação e análise das observações diretas

Para efeito de observação a mesma foi realizada no ambiente da Escola onde a pesquisa foi desenvolvida com professores (as) e alunos (as), no desenvolvimento cotidiano das atividades no ambiente escolar, cuja seleção dos sujeitos foi feita de forma aleatória.

Na sala de aulas do 6º ano, puderam-se observar os grupos que iam se formando, em especial os grupos de meninos e meninas. Lá, claramente ficam definidos os grupos de amigos (as) e as combinações para durante o intervalo das aulas brincarem de “bila” e tantas outras brincadeiras com uma clara separação por gênero. Ficaram evidentes ainda, as brincadeiras na sala de aulas e os constantes problemas causados por material escolar escondido ou apelidos colocados que a todo instante, atrapalhava a aula e fazendo a professora parar suas atividades para reclamar e tentar apaziguar a turma.

Quando os alunos (as) foram impelidos a responderem os questionários, as dúvidas quanto aos conceitos de gênero e diversidade se seguiram e aparentemente nunca tinham sido submetidos a temas como os propostos pelos questionários, indo assim na contramão daquilo que os professores (as) responderam nos questionários ao afirmarem que trabalham insistentemente a temática em suas aulas de forma interdisciplinar. As muitas dúvidas se seguiram fazendo os alunos (as) se questionarem se seria certo ou não meninos e meninas brincarem juntos, já que foram ensinados desde a convivência familiar quanto à existência de brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas.

Por fim, foram feitas observações durante o intervalo e constatou-se que meninos e meninas assumem papéis que os distanciam durante o intervalo, sendo que cada grupo elege um conjunto de brincadeiras diferenciadas. Enquanto os meninos brincam com “bila”, as meninas correm, conversam e se pintam o tempo todo acompanhadas de outras amigas. Choques entre esses grupos apareceram por diversas vezes, com violência simbólica ou mesmo física, sendo apaziguados pela direção escolar que foi procurada por diversas vezes durante o curto intervalo de quinze minutos.

Assim, a dinâmica da escola foi sendo desenhada pelos seus personagens e em várias oportunidades as ações implementadas por esses foram na contramão do que foi apontado pelos questionários respondidos e analisados mostrando assim desconhecimento dos problemas que assolam a escola pesquisada.

4 CONCLUSÃO

A escola pesquisada deixa diversas lacunas quando o assunto se refere a questões do respeito à diversidade. Mediante os questionários aplicados a professores(as) e alunos (as), mesmo tentando agir de forma a modificar a situação existente, imprimindo ações norteadoras para conter a discriminação, os professores e as professoras se sentem desnorteados e sem muito a fazer para desenvolver ações de forma correta, o que foi comprovado com as observações feitas.

Assim, ao verificar a opinião de professores (as) e alunos (as) frente à diversidade e as diferenças, os (as) professores (as) disseram conhecer e até trabalhar as temáticas direcionadas a gênero e diversidade na escola enquanto que os alunos demonstram desconhecimento sobre o tema, segundo as observações e análises dos questionários.

Ainda segundo o questionário aplicado, o comportamento dos (as) professores (as), frente à diversidade e as diferenças, se apresenta de forma a mediar conflitos por estes estarem em contato direto com os alunos. Já os (as) alunos (as) comportam-se de forma a reprimir suas opiniões próprias e tentam aplicar na escola o que aprendem em casa.

Diante dos questionários aplicados junto a alunos e alunas, detecta-se que, mesmo sem conhecer os conceitos de gênero e diversidade, os mesmos tendem a desenvolver o respeito aos colegas, ainda que casos de violência aconteçam, de forma esporádica, no contexto escolar. Já as observações feitas, apresentaram um cenário um tanto quanto diferenciado daquele apontado por professores (as) e alunos (as) nos questionários respondidos já que as ações implementadas por esses foram na contramão do que foi apontado pelos questionários

respondidos e analisados, mostrando assim desconhecimento dos problemas que assolam a escola pesquisada, onde a mesma apresenta sim formação de grupos por gênero e ainda problemas de violência moral, ou não, mesmo quando negados por esses personagens.

Contudo a escola se revela como o local onde a diversidade e as diferenças entram em constante choque em virtude da convivência e, essa somente pode ser minada se encarada como um problema, o que pode ocorrer com a discussão e o preparo de professores e alunos frente à temática para melhor enfrentamento e não ignorando o problema, mesmo dizendo que não o fazem, sejam os (as) alunos (as), professores(as), direção, Projeto Político Pedagógico ou Plano Municipal de Educação.

Assim, com professores (as) tentando, sem as informações necessárias para desenvolver um bom trabalho, e alunos (as), desorientados, a busca de informações, ou não, fazem da escola o lugar apropriado para o desenvolvimento e valorização das diferenças e o rompimento com as práticas de indiferença que geram os preconceitos e ações discriminatórias, mesmo que de forma silenciosa e pouco aparente.

Portanto, em um cenário onde há muito a fazer, a escola se fecha a realidade que a cerca e passa a negligenciar sua missão norteadora e principal que visa dar informações que sejam úteis na formação de um cidadão pleno e sabedor de seus direitos bem como de suas obrigações aparecendo como sugestão, que temas versem acerca do respeito à diversidade possam fazer parte tanto no Plano Municipal de Educação quanto no Projeto Político Pedagógico da Escola fazendo-se assim também presente, verdadeiramente, na sala de aulas e no cotidiano dos alunos(as) mediante as discussões de conceitos e ações práticas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. ; RODRIGUES, T. C. ; CRUZ, A. C. J. da . **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar, v. 2, p. 85-97, 2011.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Violência na escola, uma questão de gênero: O que percebem professores e professoras?** Revista Ártemis. 2004. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2356>. Acesso em: 21 de agosto de 2015.

BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. 2013. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br>>. Acesso em: 15 de outubro de 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as**

tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. v. 13, p. 45-56, 2008.

COUTO, Maria Aparecida Souza. **Violências e representações de gênero no cotidiano escolar.** Cadernos de Pós Graduação – Educação. São Paulo, v.5, n.1, p.83-94, 2006. Disponível em: <<http://www.uninove.br>>. Acesso em: 6 de julho de 2015.

COUTO, Maria Aparecida Souza. **Poder, violência e identidades de gênero na escola.** XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306524047_ARQUIVO_Artio

CONLAB.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2015.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação:** quando a omissão também é signo de violência. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/21410/14111>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. **Diversidade e exclusão na escola:** em busca da inclusão. Revista FACEVV - Número 1. 2008. Disponível em: <www.facevv.edu.br>. Acesso em: 07 de junho de 2015.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade:** material de formação docente. / organização: Cynthia Duk. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FERREIRA, Adir Luiz. **Violência e paz na escola:** estigma e problemas de entendimento. In: Escola: faces da violência, faces da paz / Fernando César Bezerra de Andrade, organizador. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

LIMA, José Rosamilton de. **O desafio da escola em trabalhar com a diversidade.** REVISTA MEMENTO. Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR. V. 3, n. 1, jan.-jul. 2012.

MOTTA, Silvia Lacouth. **Diversidade e diferença:** Um desafio na educação infantil. Disponível em: < www3.fe.usp.br>. Acesso em: 02 de dezembro de 2015.

“ELE NÃO QUER QUE EU SEJA UMA MENINA”: A BUSCA DE SI E A (DES) CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS, NO FILME *EU, MAMÃE E OS MENINOS DE GUILLAUME GALLIENNE*

Mônica de Jesus Lopes
(Colégio Estadual Dep. Manoel Novaes)
monilope@bol.com.br

RESUMO

A comunicação intitulada, “**Ele não quer que eu seja uma menina**”: a busca de si e a (des) construção de personagens, no filme *Eu, mamãe e os meninos* de Guillaume Gallienne foi fomentada pela condição de educadora que vive a prática social educacional e percebe a necessidade de trazer à discussão aspectos relevantes da contemporaneidade que não são discutidos efetivamente na maioria das escolas; ainda que se anunciem e se pronunciem em espaços sociais distintos e na própria escola. O filme “Eu, mamãe e os meninos” (*Les Garçons et Guillaume, à table!*), adaptação para o cinema da peça teatral homônima, oferece a possibilidade de se discutir reflexivamente sobre a busca de si e a construção de identidade sexual, ao confrontarmos-nos com um relato autobiográfico original e corajoso do ator, diretor e roteirista Guillaume Gallienne que descortina a superficialidade das relações interpessoais, revelando uma sociedade alheia à essência dos seres e das coisas. Assim, a partir de uma investigação exploratória e analítica, aproprio-me do conceito de contemporâneo de Giorgio Agamben (O que é contemporâneo?) a fim de assinalar a urgência de nos afastarmos das experiências anônimas e impenetráveis e começarmos a conceber que ser contemporâneo “é voltarmos a um presente em que jamais estivemos”. Por outro lado, não me abstenho da teoria crítica cinematográfica e teatral, partindo da premissa de que o processo de elaboração de personagens contribui para a descoberta de si e construção de identidade(s). Para contar como conseguiu finalmente encontrar o termo da sua sexualidade, Gallienne lança mão da arte cênica para se reinventar, em processo de montagem e desmontagem da própria existência; vive a própria história; tem a si como personagem e, desse modo, consegue fazer com que o público viva com ele os enfrentamentos, os embates da sua (in) definição sexual.

Palavras-chave: Gênero, Identidade, Sexualidade, Cinema, Teatro.

INTRODUÇÃO

O artigo “Ele não quer que eu seja uma menina”: a busca de si e a (des) construção de personagens, no filme *Eu, mamãe e os meninos* (*Les Garçons et Guillaume, à table!* - 2013) de Guillaume Gallienne, fruto de pesquisa em andamento, foi instigado pela condição de educadora que vive a prática social educacional e percebe a necessidade de trazer à discussão aspectos relevantes da contemporaneidade que não são discutidos efetivamente na maioria das escolas; ainda que eles estejam difundidos nos meios de comunicação, que se anunciem e se pronunciem em espaços sociais distintos e na própria escola.

As últimas décadas foram palco de importantes transformações nas práticas de subjetividades

das sexualidades e nos modos de vivê-las. O conceito básico para entender **homens** e **mulheres** passou a ser o de gênero, justamente pelo caráter social; a forma como as pessoas se percebem e se expressam socialmente. “Eu, Mamãe e os Meninos” trata de uma verdade-ficcional (não se propõe ao documentário) que fala de preconceito, da responsabilidade dos pais na condução dos filhos; mas, sobretudo, registra, de forma indelével, a busca de si e a construção de identidade sexual, reiterando o caráter provisório que envolve o entendimento do que é masculino e feminino (SCOTT) e a necessidade de se respeitar a natureza de cada pessoa, seja ela: heterossexual, homossexual, bissexual, transexual, transgênero.

FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo da premissa de Giorgio Agaben de que “contemporâneo significa voltar a um presente onde jamais estivemos”, este trabalho investigativo propõe discussão reflexiva sobre a busca de si e a construção de identidade sexual, cerne da película, trazendo para a superfície da linguagem a dramaturgia, recurso utilizado por Gallienne para falar de si, uma vez que a arte abarcou o que a psicanálise não conseguiu. Para tanto, vêm à discussão teorias sobre teatro e cinema.

Guillaume Gallienne nasce em 1972, na França, sob o signo da aristocracia russa. Cresce em ambiente familiar que lhe impõe ora a assunção da condição feminina, atribuição dada pela mãe, devido à frustração de não ter gerado uma menina; ora a de homossexual, como é visto pelo pai, irmãos e pela maioria das pessoas. Passou parte da adolescência em internatos, como ele mesmo relata no filme, e o percurso (auto) biográfico compreende da adolescência à fase adulta, percorrendo o labiríntico caminho da busca de si e da construção de identidade sexual. Gallienne esteve em muitas sessões de psicanálise; mas para contar como conseguiu finalmente encontrar o termo da sua sexualidade, lança mão da arte cênica para se reinventar, em processo de montagem e desmontagem da própria existência; vive a própria história; tem a si como personagem e, desse modo, consegue fazer com que o público viva com ele os enfrentamentos, os embates da sua (in) definição sexual.

“Eu, mamãe e os meninos” originalmente, (*Les garçons et Guillaume, à table!*) é uma adaptação para o cinema da peça teatral homônima(2008), monólogo no qual Gallienne encena 53 personagens. A análise filmica traz à tona o recorrente questionamento: “o que eu sou?”. Segunda e Sétima Artes concebidas enquanto espaços de narrativas (auto) biográficas, em processo de construção de identidade. O filme evidencia o diálogo existente entre teatro e cinema, vez que Gallienne não se abstém de trazer para o espaço cinematográfico as marcas

do ensaio teatral. A película inicia-se em camarim onde o ator, Gallienne, prepara-se para entrar em cena e assumir a representação de si mesmo e de mais três personagens: “Mãe”, “a Imperatriz Sissi” e a “Mãe da Imperatriz Sissi”.

No dizer de Stanislavski, fundador do Teatro de Arte de Moscou, o teatro é instrumento propulsor de percepção e concepção de si, à medida que promove o autoconhecimento. O ator, ao analisar uma peça, analisa a personagem na configuração de pessoa. A sobreposição de máscaras é artifício que, longe de promover a relatividade do estar no mundo, é elemento condutor para o autoconhecimento.

Segundo Guinsburg (2001), Stanislavski pôs no palco da *persona*, a pessoa. A personagem não existe apenas quando entra em cena, ou no momento que tem uma réplica a dar; existe antes e depois, materializando a própria continuidade. A construção de personagens, portanto, é processo vivo e orgânico de criação que leva o autor ao exercício da verdade cênica. Em entrevista concedida a... Gallienne pontua:

[...] existia a frase maternal “Guillaume e os meninos, à mesa” (*Les garçons et Guillaume, à table!*) essa frase fundadora e também neurótica foi o fio condutor que reuniu casos separados, cenas contadas aos amigos para fazê-los rir. Mas quando me lembrei da frase, foi uma história muito clara desse garoto muito passivo, muito bem-educado da sociedade da alta burguesia francesa, até “levantar-se” e converter-se em ator. Todo esse caminho tornou-se muito claro [...]

Ele idealizou, articulou e construiu a *mise en scène*, onde se evidencia verdade cênica. Longe de ser cópia fiel da realidade, está pautada na (re) criação do artista que, na cena teatral, vivencia as características físicas e psicológicas de tantas personagens. Entre o talento e a intuição, existem as técnicas para a totalização e interpretação dos papéis. Segundo Stanislavski, o ator precisa desviar-se do círculo vicioso de interpretar papéis que estão diretamente ligados às especificidades de sua natureza. Das 53 personagens da cena teatral, Gallienne recorta três, além dele mesmo, para empreender a narrativa fílmica. O processo de interiorização da personagem sugerido por Stanislavski parte dos objetivos que precisam ser traçados pelo ator, a fim de que os sentimentos possam ser aflorados em relação à personagem; o ator é, por assim dizer, o sopro de vida da personagem, mas é por meio do estudo das profundezas da personagem que alcança as próprias “profundezas”, ou seja, o misterioso “EU”. Na concepção de Mendes:

Interessante é notar o processo de metamorfose ocorrido: o ator, investido da máscara que corresponde à sua personagem, empresta-lhe a voz; mas já não é então ele quem fala, e sim a personagem, à custa não apenas de seu corpo, mas de toda sua “persona”, que pode então se revelar como uma espécie de primeira máscara, ou máscara original. (MENDES, 1983, p. 29)

Gallienne, ao incorporar a personagem, “Mamãe”, com a qual contracena por todo o filme; seja literalmente no convívio do cotidiano familiar, seja através do imaginário materno que o persegue onde quer que esteja; aonde quer que vá, o ator ilumina o roteiro com autenticidade. A personagem Guillaume Gallienne passa a experienciar, mimeticamente, a condição feminina:

Existem muitas mulheres; todas elas têm algo de singular, todas! Então comecei a observá-las, a examinar cada gesto, examinar cada atitude, cada olhar, cada pequeno tique. Como Martine cruza as pernas, como Isabelle mexe nos cabelos, como Christine olha para o lado, como Victoire mexe nos seus anéis e como Valerie faz aquele “sim”, aspirando (Transcrição de legenda).

Para Stanislavski, o ator criador não interpreta, não representa, não finge, mas age verdadeiramente, autenticamente, acreditando naquilo que faz. Portanto, “vestir a personagem” é viver a vida de outra pessoa, servindo-se das próprias sensações. Ao mascarar-se em personagem, o ator põe em exercício emoções as quais jamais traria a público, desnudado. Esconder-se atrás da máscara não é só criar uma imagem persuasiva em cena, mas, sobretudo, ser a personagem em cena.

A caracterização, quando acompanhada de uma verdadeira transposição, é uma grande coisa. E como o ator é chamado a criar uma imagem quando está em cena e não simplesmente a se pavonear perante ao público, ela vem a ser uma necessidade para todos nós. Noutras palavras, todos os atores que são artistas, os criadores de imagens, devem servir-se de caracterizações que os tornem aptos a se *encarnar* nos seus papéis (grifo do autor) (STANISLAVSKI, 2011, p. 60).

É importante notar que o termo “transposição”, registrado pelo diretor russo, ultrapassa a ideia de representação, principalmente quando esta se limita à imitação puramente exterior da personagem. Stanislavski chama a atenção aos alunos, para o perigo de seguir a linha do “menor esforço”, vez que as “cópias” não são obras de criação.

É mau seguir essa linha. Seria melhor se você começasse por estudar a natureza da velhice. Isso o esclareceria sobre o que procurar em sua própria natureza “[...] Os fatores de moderação tornam-se integralmente ligados às circunstâncias dadas, ao mágico se do enredo de uma peça” (STANISLAVSKI, 2011, p. 61).

Assim, Stanislavski combate o modo falso de atuar, que nada mais é do que gestos e costumes repetitivos vigentes nos clichês; momentos de não expressão dos sentimentos, desprovidos de verdade. No dizer de Guinsburg (2001), a revolução que Stanislavski promoveu na cena teatral está na vivência natural e na criação orgânica da arte teatral; o dramaturgista pôs no palco da *persona*, a pessoa. A personagem não existe apenas quando

entra em cena, ou no momento em que tem uma réplica a dar; existe antes e depois, materializando a própria continuidade. Encenar um papel é ater-se à biografia da personagem, ao comportamento, às circunstâncias da ação. Deste modo, o ator procede como *se fosse*, pois vivencia processo psicológico que desencadeia nele o sentimento real; ou seja, o ator "vive" o acontecimento e respectivas consequências, ao invés de contentar-se em reproduzir a manifestação exterior de dado sentimento que não sente. É importante salientar que em “Eu, mamãe e os meninos” a realidade retratada, ainda que seja (auto) biografia, refere-se à verdade cênica, mimética; não na configuração de (re) criação: “[...] para contar a minha vida, foi o teatro que me deu a oportunidade de fazer da realidade uma realidade e não apenas uma série de clichês”. (GALLIENNE entrevista a André Arconada)

O ato de imitar, no pensamento de Aristóteles, é inerente ao ser humano. Em verdade, constitui-se como um dos primeiros meios do constante aprendizado humano. No filme “Eu, mamãe e os meninos”, observa-se, por exemplo, que Guillaume Gallienne, na condição de personagem adolescente, ao assumir o ícone feminino materno, imitando-lhe as atitudes, revela não só a tentativa de reproduzir o que lhe instiga e provoca admiração, como também entender o mundo que o cerca, trazendo à tona o que ainda lhe vai acontecer: tornar-se adulto. A atuação mimética não seria mero instrumento de simulação da realidade, nem tampouco de uma realidade que se registra no aqui e agora. Ao estabelecer relações com o que é e com o que pode vir a ser, Gallienne passa a tomar conhecimento de si e do outro, dentro do caráter imagético. É dessa forma que a personagem se permite a outros desdobramentos, como a “Princesa Sissi” e a “Mãe da Princesa Sissi”. De um lado, uma adolescente pueril (o próprio Gallienne) inapta aos valores sociais que a escravizam; do outro, uma mãe austera (como a mãe de Gallienne) que não a deixa esquecer como deve se portar uma princesa.

As teorias de Stanislavski sobre a construção de personagens foram adaptadas para o cinema pelo diretor Lee Strasberg e aplicam-se à produção fílmica de Gallienne, já que proporcionam ao ator, baseado no procedimento da ação física, a criação da imagem da personagem, revelando-lhe, no palco, a vida do espírito humano. O mestre do teatro russo traz ao entendimento do leitor/ator a interiorização e interpretação de personagens e, para tanto, desenvolve o exercício de imaginação, concentração e desconstrução do ator em cena, tendo como foco a *verdade cênica*.

No dizer de Candido, o teatro, assim como o cinema, diferentemente da obra literária, não consegue “apresentar diretamente aspectos psíquicos, sem recurso à mediação física do corpo, da fisionomia ou da voz” (1968, p.81). A primeira ideia que se tem de cinema perpassa pela projeção de imagens, entretanto, trata-se de uma arte de grande impacto e complexidade,

uma vez que em si combinam outras possibilidades artísticas como a fotografia, música, literatura, teatro. “É uma arte parente de todas as outras” (ISMAIL,); mas, sobretudo, como a fotografia, uma arte congenitamente moderna, nasce em 1915, com os irmãos Lumière.

Gallienne vê o cinema, enquanto espaço de narrativas, “sempre soube onde estava a câmera”, e logo que se descobriu ator e dramaturgo desejou contar-se. Leva o teatro para a película e afasta da cena teatral o caráter metafórico. É Gallienne, na assunção de si mesmo, quem dá vida à narrativa que se sobrepõe em imagens e em interpolações temporais. De certa forma, a filmagem teatral pretende-se documental em relação à história que vai se compondo na tela. No camarim, Gallienne destitui-se da máscara teatral, mas entra em cena com a máscara original. A verdade da arte é sempre maior que a verdade da vida; a representação, ainda que em outros moldes, não cessa; tudo é verdade cênica.

É exatamente nesse ponto que as teorias de Stanislavski interessam a esta pesquisa. O ator, ao buscar, por intermédio da “máscara teatral”, o que há de mais profundo da personagem, acaba por adentrar a própria zona abissal, pré-lugar onde tudo parece iniciar e para o qual sempre se retorna; como “o ciclo mítico de nascer, morrer e renascer; Já houve quem dissesse que ler Stanislavski é tomar conhecimento da aventura do homem em busca de si mesmo e do seu semelhante” (SILVEIRA, 1995).

Mendes refere-se à essência da personagem teatral, firmando que mais do que um discurso organizado, segundo lógica que lhe seja inerente, é ícone que condensa uma emoção poética, um julgamento moral e, ao mesmo tempo, um tema. Sob o nome de Personagens como *Édipo* (Sófocles) e *Hamlet* (Shakespeare) empreendeu-se uma abordagem sobre a trajetória humana, expondo-se as vulnerabilidades do ser-pessoa. Assim: “Do ponto de vista semiológico, personagens são, em sua essência, signos poéticos que apresentam semelhança conosco, com a nossa vida, virtudes e defeitos” (MENDES, 1983, p.30).

O discurso narrativo adotado por Gallienne compreende os dois princípios da narrativa defendidos por Tzvetan Todorov. De acordo com o filósofo, a narrativa não está limitada a uma sucessão de fatos, pois nem sempre uma sequência cronológica produz uma verdade. Há dois princípios fundamentais em toda e qualquer narrativa: o princípio de *sucessão* e o de *transformação*. As mudanças ou transformações, próprias da narrativa, recortam o tempo em unidades descontínuas. Pelo princípio da sucessão, entende-se o encadeamento de unidades descontínuas. Do princípio da transformação, depreende-se que a natureza das transformações é variada, sendo que seu paradigma é a negação ou oposição. Todorov defende que a estrutura da narrativa aparece tanto nos textos literários, pesquisados por ele, quanto em outros sistemas simbólicos como cinema e teatro.

CONCLUSÃO

A presente investigação reivindica a importância acadêmica e cultural no sentido do respectivo pioneirismo, relacionada com as questões da busca de si e construção de identidade sexual cuja abordagem, dentro de uma perspectiva dialógica, transita por entre duas linguagens de formação e transformação: teatral e cinematográfica, o que amplia as possibilidades de leituras significativas. Por outro lado, a análise fílmica/teatral, baseada nos estudos stanislavskianos de construção da personagem, constitui, talvez, diversa novidade, pois, sendo Stanislavski um homem de teatro, estigmatizou-se-lhe a imagem na *mise-en-scène* teatral. Ao percorrer o artifício cinematográfico da encarnação das diversas *personas*, evidencia-se a importância de estudiosos que se debruçam sobre a Sétima Arte. É preciso trazer à discussão a análise crítica dos que pensam o cinema, elegendo o humano como objeto de investigação. “A busca de si” ainda que seja objeto de estudo recorrente na contemporaneidade, pelo caráter evasivo e condição provisória, faz com que esteja em evidência e, portanto, propícia à investigação.

Propor-se à investigação da obra fílmica de Gallienne é reconhecer que é na assunção das personagens, abarcando-lhes a *persona*, propriamente dita, que o desprendimento do eu sugere ocorrer; revelando o desdobramento da existência humana.

REFERÊNCIAS

- ANDREW, J. Dudley. **As principais teorias do cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. Lisboa: Texto & Grafia, 2011. (Edição especial para as Livrarias Saraiva no Brasil).
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.
- AUERBACH, Erich. **Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- BAECQUE, Antoine. **Cinefilia**. São Paulo: Editora: Cosac Naify, 2011.
- BAHIANA, Ana Maria. **Como ver um filme**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulações**. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In: **Magia etécnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.120-136.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia etécnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.165-196.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?**. 16.reimpr. São Paulo: Brasilense, 2006.

BOLES LAVSKI, Richard. **A arte do ator as primeiras seis lições**. trad. Jacob. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BORNHEIM, Gerd A. **O sentido e a máscara**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

COSTA, Iná Camargo. **Stanislavski na cena americana**. Estud. av.v.16 n.46 São Paulo, set/dez. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000300008>. Acessado em: 15 dez 2012.

CESCONETTO, Luciana. **Stanislavski: precursor da exploração da “interioridade” no Trabalho do Ator**. Disponível em:
<<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/processos/Luciana%20Cesconetto%20F%20da%20Silva%20-%20Stanislavski%20precursor%20da%20exploracao%20da%20interioridade%20no%20trabalho%20do%20ator.pdf>>. Acessado em 12 jan 2013.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega/Passagens, 2002.

GUINSBURG, Jacob. **Stanislavski e o teatro de arte de Moscou: do realismo externo ao tchekhovismo**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

_____. O teatro no gesto. In: **Semiologia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 377-380.

MAFFESSOLI, Michel. Da identidade à identificação. In: **No fundo das Aparências**. trad. Bertha Halpem Gurovitz. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996, p. 301-350.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MENDES, Cleise Furtado. **Drama e desejo: o lugar da catarse na teoria do drama**. (Dissertação). Salvador: Mestrado em Letras e Linguística-UFBA, 1983

MENEZES, Tereza. **Ibsen e o novo sujeito da modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ROSENFELD, Anatol. A essência do teatro. In: **Prisma do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SILVA, Luciana Cesconetto da. Stanislavski - Precursor da Exploração da “Interioridade” no Trabalho Ator. Université de la Sorbonne Nouvelle. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org>>. Acessado em: 15 jun 2013.

SILVEIRA, Ênio. A preparação do ator. In: **A preparação do ator**. CONSTANTIN, Stanislavsky. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.,1995.

STANISLAVSKI, Konstantin. **A Criação de um papel**. Trad. Pontes de Paula Lima. 5ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1995.

_____. **Minha vida na arte**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **A construção da personagem**. Trad. Pontes de Paula Lima. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **A preparação do ator**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A,1995.

TODOROV, Tzvetan. Os dois princípios da narrativa. In: **Os gêneros do discurso**. SãoPaulo: Martins Fontes, 1980.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA SEM PARTIDO: CENSURAR O PROFESSOR E CRIMINALIZAR O DIÁLOGO

Thiago Guilherme Calixto
Universidade Federal da Paraíba
thiagoguilhermecalixto@gmail.com

Bianca Barros Lima
Universidade Federal da Paraíba
biancabviana23@gmail.com

Marlene Helena de Oliveira França
Universidade Federal da Paraíba
marlenecel@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a abordagem sobre gênero e sexualidade apresentada pelo Projeto de Lei do Senado (193/2016), de autoria do Senador Magno Malta e intitulado por “Escola sem partido”, em razão da proposta de vedação à discussão sobre gênero nas escolas. Procurou-se analisar quais foram as causas do nascimento do projeto e quais as consequências para o meio sócio escolar, no caso de uma possível aprovação. A motivação desse estudo se deu ao perceber a nítida exclusão e as mais diversas formas de preconceito vivenciadas por jovens e adolescentes LGBTs dentro das escolas, por outro lado, percebeu-se a possibilidade de um grande retrocesso na área de educação e sexualidade motivado por questões ideológicas e fundamentalistas. Para discutir sobre a temática, inicialmente utilizou-se uma revisão bibliográfica tendo por foco a atual abordagem sobre gênero e sexualidade na escola, na qual evidenciou-se autores como a LOURO (2006), o FERRARI (2010), COSTA (1997), NASCIMENTO (2004), entre outros, além de artigos científicos, revistas especializadas e sítios da *internet*. Feito isso, optou-se por trabalhar com duas abordagens: a primeira se refere a compreensão de como o projeto de lei aborda a questão da diversidade sexual e a segunda como essa temática está sendo discutida no ambiente escolar. Por fim, discutiu-se em que medida as consequências de uma possível aprovação deste projeto de lei podem trazer para toda a comunidade escolar e principalmente para os estudantes LGBTs. Para tanto, uma entrevista contendo uma questão aberta foi realizada junto a um professor de uma escola privada da cidade de João Pessoa, a dois professores universitário o primeiro atua na área da educação inclusiva e o segundo que atua na formação de professores da educação básica e uma ativista *trans* que atua na área de políticas públicas para a população LGBT. Os resultados da pesquisa apontaram para um retrocesso sem tamanho, caso o projeto da Escola sem partido seja realmente aprovado, pois inviabilizaria, na visão dos entrevistados, uma discussão mais frequente sobre as questões de gênero no contexto escolar.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade; Educação. Escola Sem Partido.

INTRODUÇÃO

Em 2004, surgiu o movimento Escola Sem Partido criado pelo advogado Miguel Nagib,

que dez anos mais tarde escreveria o projeto de lei intitulado Programa Escola Sem Partido a pedido do deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (filho do polêmico deputado federal Jair Bolsonaro). Flávio Bolsonaro, foi o responsável por apresentar o projeto pela primeira vez, em maio de 2014, à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. O projeto, mesmo considerado um absurdo, não gerou grande repercussão na ocasião, porém no ano de 2015 o deputado federal Izalci Ferreira (PSDB/DF) levou a proposta à esfera nacional apresentando o Projeto de Lei nº 867/2015, que prevê a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido.

Atualmente⁷¹ versões semelhantes do projeto estão em tramitação para serem aprovados nas Assembleias Legislativas dos Estados do Amazonas (Dep. Platiny Soares – DEM), Ceará (Dep. Silvana – PMDB), Pernambuco (Dep. Cleiton Collins – PP), São Paulo (Dep. Luiz Machado – PSDB), Rio Grande do Sul (Marcel Van Hattem – PP) além do Distrito Federal (Dep. Rodrigo Delmasso – PTN) e do já mencionado Rio de Janeiro. No entanto, nos Estados de Goiás, Paraná e Espírito Santo, em razão da pressão da sociedade civil e de entidades profissionais, a proposta acabou sendo arquivada. Tendo sido aprovado até agora apenas no Estado de Alagoas (Dep. Ricardo Nezinho – PMDB). Apesar da aprovação, continua sendo alvo de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade⁷² (número 5537), que está em fase de análise pelo Supremo Tribunal Federal e sem previsão de quando será julgada.

Recentemente o senador Magno Malta (PR-ES) apresentou ao Senado uma versão mais ampla do projeto de lei, o “novo” Escola Sem Partido é proposto pelo Senado (PLS) 193/2016 e que também como o anterior visa incluir o projeto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Ao realizar uma leitura comparativa entre ambas propostas, é possível observar que a “nova” versão inseriu a proibição da discussão de gênero nas escolas, o que não existia na versão anterior. Logo, na nossa concepção, a inovação apenas representou um retrocesso maior do que o texto anterior já demonstrava.

O projeto apresenta o oposto em relação às discussões que estavam na pauta do dia e sobre as quais muitos teóricos e professores vêm se debruçando há algum tempo, sobretudo por defenderem uma educação que supere as desigualdades e promova a cidadania, erradicando todas as formas de discriminação, o que por sua vez foi expresso no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014).

⁷¹ ‘ESCOLA SEM PARTIDO’: Mapa de projetos de lei <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/escola-sem-partido/>> Acesso em: 12 out. 2016.

⁷² Ação Direta de Inconstitucionalidade. Descrição do Verbete: (ADI) Ação que tem por finalidade declarar que uma lei ou parte dela é inconstitucional, ou seja, contraria a Constituição Federal. A ADI é um dos instrumentos daquilo que os juristas chamam de “controle concentrado de constitucionalidade das leis”.

Mesmo quando já superadas teoricamente, propostas como essas escondem dispositivos preconceituosos que tentam inviabilizar uma discussão tão importante para o ambiente escolar através de uma censura que antes era dogmática para institucionalizá-la na forma da lei. Proibir a discussão sobre as questões de gênero nas escolas é aprofundar ainda mais o estado de invisibilidade e violência vivido por lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgênero no ambiente escolar.

De acordo com o Relatório⁷³ finalizado este ano pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexual, Travestis e Transexuais (ALGBT) (que coletou dados junto a estudantes com idades entre 13 e 21 anos que se declararam ter uma orientação sexual diferente da heterossexual ou uma identidade de gênero diferente da cisgênero) foi constatado que 60% se sentem inseguros/as na escola, 43% se sentem inseguros por sua identidade de gênero, 68% já foram agredidos verbalmente por causa da sua identidade de gênero e 25% foram agredidos fisicamente pelo mesmo motivo.

Diante dessa realidade, o Relatório lista em suas principais recomendações a necessidade de conteúdo específicos sobre diversidade sexual nos currículos dos cursos de formação de professores, aponta para a necessidade de uma formação continuada a respeito do assunto e por fim, da importância da elaboração de um material didático que promova o respeito e a inclusão juntamente com práticas de ensino, capazes de garantir efetivamente esse desenvolvimento.

Para discutir sobre a abordagem de gênero e sexualidade no ‘Escola sem partido’ neste estudo, inicialmente utilizou-se uma revisão bibliográfica tendo por foco a atual abordagem sobre gênero e sexualidade na escola, na qual evidenciou-se autores como a LOURO (2006), o FERRARI (2010), COSTA (1997), NASCIMENTO (2004), entre outros, além de artigos científicos, revistas especializadas e sítios da *internet*. Assim, na mesma linha de discussão, optou-se por trabalhar com duas abordagens: a primeira se refere sobre como o projeto de lei aborda a questão da diversidade sexual e a segunda como essa temática é discutida no ambiente escolar. Em seguida, discutiu-se acerca das consequências que a aprovação deste projeto de lei pode trazer para toda a comunidade escolar e principalmente para os estudantes LGBTs. No processo de coleta feito uso de uma entrevista contendo questões abertas junto a um professor e uma escola privada da cidade de João Pessoa, a um professor universitário que atua na área da educação inclusiva e uma ativista trans que atua na área de políticas públicas para a população LGBT.

⁷³ Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf>> Acesso em: 12 out 2016.

2 PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO: OS LIMITES DA MORDAÇA

O poder público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.
PLS 193/2016. Art .2 – VII, Parágrafo único

O projeto de lei aborda a sexualidade a partir de uma perspectiva estigmatizada e estereotipada, revelando diretamente um discurso arcaico, fundamentado na ignorância e alicerçado a partir de um fundamentalismo religioso que pretende a todo custo institucionalizar-se. Ao optar pelo uso do termo “opção sexual” ao invés de orientação sexual, o projeto desconsidera todos os consolidados estudos sobre gênero e sexualidade que afirmam que a orientação sexual de qualquer indivíduo não pode ser considerado uma mera escolha, tendo em vista que recebe todo um conjunto de influências biológicas, psicológicas, sociais e culturais, fazendo com que exista uma orientação, uma tendência movida pela atração.

Além disso, o combate a suposta “ideologia de gênero” é diretamente expressa na vedação a abordagem ao assunto que tem por objetivo implícito a conservação da naturalização de estereótipos, em que os papéis representados pelo gênero masculino e feminino não sejam “deturpados”, tampouco substituídos pela discussão que contempla a noção de que a identidade de gênero é uma construção social, logo, os papéis desempenhados pelo homem e pela mulher envolvem aspectos que ultrapassam a perspectiva biológica.

Os defensores do Projeto Escola sem partido, de um modo geral, buscam a manutenção das atuais estruturas sociais, e operam para que tais estruturas não sejam questionadas nem tão pouco transformadas, visando assim, a preservação de uma sociedade patriarcal, definindo o comportamento e o lugar que cada um deve ocupar. Acerca disso Ferrari afirma:

[...] os gêneros são a primeira marca identitária e de diferenças a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos. Isso porque nascemos num mundo já organizado discursivamente e estabelecido na relação saber-poder. A pergunta “é menino ou é menina” inicia uma relação e definição que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa do investimento para sua conscientização (FERRARI, 2010, p.256).

Nesse contexto de regulação da vida e do comportamento dos sujeitos, a escola configura-se como uma das instituições sociais que regula as condutas e modela os comportamentos. Por isso, tende a reafirmar padrões heteronormativos, assim os papéis sociais assumidos e incorporados por meninos e meninas são também uniformizados pela

escola, enquanto instituição reguladora de normas sociais, sobre a qual as crianças passam a ter contato, ainda muito pequenas.

Segundo Louro (2008), a escola acaba indicando quem são os alunos e alunas que deverão servir de modelo e o faz de uma maneira “naturalizada” e sem aceitar questionamentos. Essa normatização das condutas age de maneira ‘silenciosa’ e acaba sendo perversa com quem não se enquadra neste padrão, repelindo as diferenças e fomentando preconceitos. Acerca dessa questão, Carrara adverte que

[...] se um adolescente ou um aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém chamando-o de “mulherzinha” ou “mariquinha”. O que poucos não se perguntam é por que ser chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau? (CARRARA, 2006, p. 24).

A heteronormatividade está firmada em rígidos padrões e quem ousar descumprir as condutas socialmente impostos em relação ao que significa ser homem e mulher irá arcar com as consequências dessa escolha, expressa na forma das mais diversas discriminações. A partir de situações como essas, Louro (1999, p.29) enfatiza: “é como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a prática ou identidade”.

Tratamentos preconceituosos, discriminatórios e ofensivos que constroem e ameaçam a integridade física e mental tem sido constante na vida escolar de jovens e adolescentes LGBTs. Esses educandos desde de cedo são submetidos a uma “rotina do insulto”, constituída por piadas, supostas brincadeiras, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes.

A esse respeito, Lopes (2003) observa que um garoto pode ser objeto de escárnio por parte de seus colegas (“o veado da escola”) antes mesmo de identificar-se como gay. Em tal caso, tenderá a ter seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes da escola (CAETANO; RANGEL, 2003), permanecendo alvo de zombaria, comentários e outras variadas formas de assédio violência ao longo de sua vida escolar. Tudo isso contribui para que a escola, como observa Louro seja

[...] sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo - inato a todos - deve ter como alvo um indivíduo de sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes e adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da

ignorância (LOURO, 1999, p. 30).

Contudo, as questões referentes ao gênero emergem com força mesmo em um campo minado por preconceitos, preceitos e tensões. Não por acaso, dependendo, por exemplo, de como se delineiam as possibilidades de reconhecimento (entendido como aceitação e auto aceitação) das orientações sexuais e identidades de gênero, jovens e adolescentes poderão preferir atribuir-se ora a uma ora a outra identidade, recusar a sua ou aprofundar-se em um angustiante silenciamento. Não surpreendente poderão autodesignarem-se “heterossexuais”.

O que o Projeto da Escola sem partido pretende é institucionalizar, no espaço escolar à censura a identidade gênero e, tal iniciativa só irá contribuir ainda mais para que a generalizada falta de conhecimento que ainda existe sobre a temática de gênero, seja perpetuada, bem como, de que os discursos estereotipados reproduzem uma lógica preconceituosa, favorecendo o crescimento de práticas discriminatórias que segregam os educandos LGBTs.

Observa-se, pois com base nesse pressuposto, que os padrões de normalidade afetam diretamente a construção identitária dos jovens LGBTs, que não se enquadram nos padrões oferecidos pela sociedade. Acerca dessa questão uma das participantes desse estudo, a qual recebeu o nome de Paula⁷⁴, mulher trans que atua em defesa da cidadania LGBT, deu o seguinte depoimento:

Em função dessa violência cotidiana, grande parte das pessoas travestis e transexuais acabam abandonando a escola. Lugar onde, ao invés, de incluir, serve via de regra como ambiente que causará uma série de violências contra essa população: verbal, psicológica, física, institucional. Professores, gestores escolares e colegas de classe grande parte das vezes farão questão de desrespeitar o nome social dessas pessoas e negar-lhes o acesso ao banheiro de acordo com o gênero que elas identificam como seus.

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos a partir da sua identidade de gênero, não passam despercebidas. Por isso, não é raro, ficarem sujeitos às piores formas de desprezo, abuso e violência. (PARKER, 2004; PERES, 2004). Nesse processo de estigmatização, é estabelecido todo um sistema de depreciação e desvalorização que leva a pessoa trans a se inferiorizar, perder a autoestima e acabar aceitando toda a imposição de estigmas, em decorrência da introjeção de valores como verdades absolutas.

⁷⁴ Nome fictício.

Essa ocorrência de estigmatização e da discriminação, vividas por travestis, transexuais e transgênero no ambiente escolar prejudicam a própria socialização dessas pessoas, que passam a ter um mundo existencial bastante restrito.

Por outro lado, a falta de solidariedade por parte de profissionais da comunidade escolar diante das mais corriqueiras formas de assédio moral contra estudantes LGBTs, pode produzir uma sensação de impunidade nos agressores e nos seus cúmplices, encorajando-os a continuarem agindo dessa forma, assim são aprofundados os processos de “alheamento”, o que segundo Costa

[...] consiste em uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral. [...] significa não vê-lo como um agente autônomo [...] um parceiro [...] ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral. [...]. No estado de alheamento, o agente da violência não tem consciência da qualidade violenta de seus atos (COSTA, 1997, p.70)

No entanto, é preciso destacar que a LGBTfobia é em quaisquer circunstâncias fator de sofrimento e injustiça. Também por isso, o argumento de que seria menos grave quando não produz baixo rendimento, evasão ou abandono escolar deve ser enfaticamente repellido. Afinal, estar inserido em um ambiente de *stress*, intimidação, assédio, não acolhimento e desqualificação permanente, adolescentes e jovens homossexuais, bissexuais, lésbicas ou/e transgênero são frequentemente levados a incorporar a necessidade de apresentar um desenvolvimento escolar, acima da média.

Eduardo⁷⁵, é professor universitário e atua na formação de professores da educação básica acerca da vedação de gênero pelo projeto escola sem partido este afirmou que

O aumento da violência contra as mulheres, o não enfrentamento contra o preconceito com a população LGBT, a necessidade de campanhas como o outubro rosa e novembro azul pelo desconhecimento das pessoas sobre seus corpos, a não discussão de temas sobre a desigualdade entre homens e mulheres na nossa sociedade, o não esclarecimento sobre a sexualidade de nossas crianças e adolescentes o que leva ao enorme número de gravidas e as DST's nessa faixa etária, etc. Enfim, sob o patrocínio de grupos reacionários na sociedade, esses projetos pretendem é condenar - principalmente os mais pobres - a sociedade brasileira ao atraso, já que a própria ONU em seus documentos sobre educação, orienta a discussão desses temas na escola como um processo de desenvolvimento dos direitos humanos.

Como já se sabe, mesmo nas situações em que o discurso escolar sobre a questão de gênero e sexualidade, não é censurado há sempre uma tentativa de reprimi-lo, seja por parte

⁷⁵ Nome fictício

dos gestores, professores e outros educandos e, nas poucas ocasiões em que essas temáticas são trabalhadas abordam apenas as questões de prevenção às DST's e a gravidez na adolescência, não envolvendo na maioria das vezes as questões relacionadas à identidade de gênero. Um discurso que é alimentado também por um currículo insuficiente e livros didáticos que não contemplam a questão, bem como, pela inexistência de discussões acerca do assunto, contribuindo ainda mais, para uma invisibilidade forçada. O que segundo Foucault (2015), seria a existência de uma lógica perversa que consiste em fazendo com que, através do silenciamento se negue a existência.

Diante disso vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado e durante o processo de tramitação surgiram inúmeros questionamentos a respeito da discussão de identidade de gênero e orientação sexual nas escolas por parte das alas mais tradicionalistas. O projeto final não abordou a questão e por influência do plano nacional e do *lobby* dos grupos conversadores, os planos estaduais e municipais também excluíram a temática dos seus respectivos projetos.

Italo⁷⁶, outro participante da pesquisa, é professor de literatura em uma instituição de ensino privada na cidade de João Pessoa e ao ser questionado sobre a repercussão que a proibição acerca da discussão de gênero poderia ter nas escolas respondeu que

As discussões sobre o gênero na escola permitem um diálogo amplo sobre os conflitos inerentes a essa questão como, por exemplo, a violência contra a mulher e a comunidade LGBT. Sem esse debate, o que vai predominar é um pensamento conservador e fundamentalista que alimenta a ideia de que mulheres são inferiores aos homens (misoginia) e de que gays, Lésbicas, Bissexuais e transexuais são aberrações da natureza e, portanto, podem sofrer violência e discriminação. O impacto disso é desastroso para o bem-estar social, pois mutila o aprendizado do convívio com a diferença e da construção de direitos que garantam a essas pessoas uma convivência harmônica, longe de agressões e preconceitos. A sociedade já avançou bem nesse quesito com a Lei Maria da Penha, o casamento homoafetivo, mas é preciso continuar essa pauta e a escola é o lugar perfeito para isso. A proposta da Escola sem Partido viola o direito de Cátedra e impede violentamente o desenvolvimento dessas conquistas que garantem a essas pessoas serem, no mínimo, respeitadas em suas diferenças e terem seus direitos preservados. Enfim, Escola sem Partido é escola sem pensamento crítico e construtivo.

Corroborando com isso, acredita-se que uma educação que não possibilita aos jovens reconhecer sua sexualidade é autoritária e cria barreiras ao seu amadurecimento emocional (IBISS, 2005); incide no padrão de relações sociais entre estudantes e destes com os profissionais da educação (HUMAN WATCH, 2001), além disso, interfere nas expectativas pessoais e produz insegurança, isolamento e contribui para ocultar as diferenças (MARTIN,

⁷⁶ Nome fictício.

1982; CAETANO, 2005); gera desinteresse pela escola, abandono e evasão, incide em uma visibilidade distorcida e afeta a construção da autoestima.

Proibir uma discussão como a de gênero no ambiente escolar irá fazer com que toda a carga de preconceito já existente sobre a temática seja perpetuada. Pois, a oposição entre gênero, construção social, e sexo (“verdade” biológica) é uma das bases que fomentam o Projeto Escola sem partido. Os apoiadores deste projeto justificam a postura assumida com o argumento equivocada de que a questão de gênero seria uma ideologia sem fundamento com o propósito de destruir as bases mais sólidas da nossa sociedade, a exemplo da família e escola, tal como as conhecemos. Sustentam suas afirmações puramente em aspectos religiosos e supostamente biológicos.

Gustavo⁷⁷, é professor em uma universidade pública atua na área da educação inclusiva, ao ser questionado sobre quais seriam as consequências da aprovação do projeto ‘escola sem partido’ afirmou que

Acredito que a proibição trará consequências inimagináveis. Isso porque a ausência dessa discussão poderá ampliar a propagação de crenças e valores distorcidos em torno da temática de gênero. Crenças como, de que ser gay é uma opção e valores do tipo que esse indivíduo estará condenado ao inferno, se não mudar sua "opção" sexual. Além disso, quebra com um dos princípios pensados para função social da escola, que é o de propagar a inclusão social das minorias sociais.

Abordar gênero e a diversidade sexual na sala de aula não significa mudar a orientação sexual de alguém, tampouco os valores morais e éticos tão propagados no ambiente escolar. Ao contrário, contribuirá senão para a eliminação, com a redução do intenso grau de ignorância existente sobre o assunto, promovendo o respeito aos direitos humanos, a cidadania e a tolerância para com os educandos LGBTs. Porém, enquanto aguardava-se a aprovação de planos de educação que levassem em conta tais pesquisas e avaliassem o princípio constitucional de construção de um país mais justo e igualitário, fomos surpreendidos com uma intensa cruzada nacional dos setores mais tradicionais da sociedade, que empreenderam uma verdadeira luta contra a igualdade de gênero, conseguindo silenciar em alguns momentos, os movimentos que defendem a discussão da questão de gênero e da diversidade sexual no contexto escolar.

⁷⁷ Nome fictício

3 CONCLUSÃO

Partindo de argumentos questionáveis e desconsiderando todo um conjunto de pesquisas consolidadas no âmbito nacional e internacional, o Projeto Escola sem partido pretende anular todo um processo histórico de árduas conquistas, conseguidas à base de muita luta e dedicação pelos movimentos sociais LGBTs, professores e intelectuais. Este projeto orquestrado por grupos fundamentalistas tem ignorado sistematicamente a laicidade do Estado, fazendo com que, toda a menção a gênero ou a orientação sexual seja censurada, especialmente nos planos educacionais.

O que se pretende na verdade, é o não reconhecimento da dignidade de grupos historicamente excluídos e de seu direito a uma educação inclusiva, sem interferência do Estado, de setores tradicionais da sociedade e de grupos religiosos, isto é, uma educação livre de preconceitos em relação à orientação sexual das (os) educandas (os), que tenha como fundamento principal, o respeito às diferenças.

Por essa razão, o projeto representa uma tentativa de barrar as metas de combate às desigualdades sociais, negando oportunidades, negando o acesso, negando, por fim, um tratamento mais humanizado em relação aos educandos LGBTs. Nesse contexto, a omissão e a invisibilidade por parte dos atores da escola, devem ser consideradas atitudes, que também constituem discriminação.

Promover uma educação que aborde a igualdade de gênero não significa submeter a doutrinação, mas sim promover um ambiente democrático no qual as diferenças sejam bem-vindas e onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades e marginalização. Tal educação acontece a partir de uma escola democrática, igual e a plural precisa se posicionar e ocupar mais espaço, ou seja, precisa ser inclusiva e cumprir com a sua responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs, precisa conviver com a diversidade, respeitando as diferenças, reconhecendo e valorizando o outro.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Projeto de lei do Senado n° 193 de 2016**. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>> Acesso em 15 out 2016.

CAETANO, Márcio. **Gestos do silêncio**: para escolher a diferença. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.
_____; RANGEL, Mary. **Os excluídos das representações da exclusão**: I Conferência Br

asileira sobre Representações sociais. Rio de Janeiro: UERJ: 2003.

CARRARA, Sérgio. **Apresentação. Gênero e diversidade escolar:** formação de profissionais de educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília: SPM, MEC, Seppir, Conselho Britânico, Clam/Uerj, 2006.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício:** estudos sobre o homocentrismo. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1992.

FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividade e educação.** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In.: _____. (Org.) **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. (Org.) **O corpo educado:** gênero, diversidade e comportamento em tempos de Aids. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

MARTIN, A. D. Learnig. **To hide:** the socialization of the gay adolescent. Adolescent Psychiatry:Chicago, 1982.

NASCIMENTO, Marcos. **(Re)pensando as “masculinidades adolescentes”:** homens jovens, gênero e saúde. In: UZIEL, Ana Paula; RIOS, Luís Felipe; Rio de Janeiro: Pallas, IMS/UERJ, Abia, 20014.

PARKER, Richard G. (Orgs.). **Construções da sexualidade:** gênero, diversidade e comportamento em tempos de Aids. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS PARA ESTIMULAR O PENSAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS DO I PRÊMIO ELEONORA MENICUCCI

Mônica Cristina Santiago
Marilene Barbosa Siqueira Dácio
Angélica Emyly Pereira Fidelis
Sheyla Maria Lima Oliveira

RESUMO

Em 2015 foi realizado um concurso de redações e experiências pedagógicas através de projetos interdisciplinares realizadas no ambiente escolar, na área das relações de gênero, mulheres e feminismo, cujo objetivo foi estimular e fortalecer a reflexão crítica acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nossas escolas públicas e sensibilizar a sociedade para tais questões. Essa iniciativa foi através da parceria entre a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa e a Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para as Mulheres. O concurso foi intitulado I Prêmio Eleonora Menicucci. Destarte, nossa pesquisa foi realizada através da análise de três projetos de escolas da Rede Municipal de Ensino, participantes do referido concurso. Com efeito, nosso objetivo consiste em analisar os projetos e entender como se deu o processo formativo, acerca da discussão das questões de gênero com a comunidade escolar, como contribuição para construção de uma nova cultura social com base na equidade de gênero. Como resultado, constatamos que ainda há necessidade de discussão sobre a temática, além da dificuldade de diálogo entre escola e família, do fato de não ser um tema da formação inicial e continuada dos profissionais, a não efetivação das políticas públicas, e ainda a descontinuidade do concurso por parte da Rede Municipal de Ensino nos anos subsequentes. Dessa forma, há dificuldade de inserir uma proposta educativa que trabalhe com a diversidade sexual e equidade de gênero, de modo interdisciplinar.

Palavras-chave: Gênero, Igualdade, Formação, Educação.

INTRODUÇÃO

A preocupação com o gênero e seu estudo formal está presente nas Universidades e é propiciada por profissionais de várias áreas, porém, essas discussões e estudos ainda não ultrapassaram os muros acadêmicos. Ao contrário do que se vê nas Instituições de Ensino Superior, ainda enfrentamos muitas dificuldades para inserir as questões de gênero no ensino básico, apesar de gênero ser um dos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Os motivos para tais barreiras vão desde uma formação machista a qual todos/as nós estamos inseridos/as até mesmo a falta de material pedagógico que possa apoiar os/as docentes e especialistas de forma interdisciplinar, numa educação voltada para a igualdade de gênero, a extinção de preconceitos e o respeito a diversidade sexual.

Nesse artigo, entendemos que gênero não se restringe apenas às noções de masculino e feminino construídas a partir das diferenças biológicas entre os sexos, pois ao longo da história os comportamentos classificados como masculinos e femininos não são determinados naturalmente, mas numa perspectiva cultural que se projeta tanto nas práticas quanto nas instituições sociais, ou seja, se baseiam em representações sobre o que deve ser, como deve se comportar, pensar e sentir – um homem ou uma mulher.

No cerne dessas representações é que são estabelecidas as relações de gênero, que não deveriam se enquadrar num molde cultural patriarcalista, entretanto, as relações de gênero são relações de poder, nesse sentido, “as diferenças construídas entre homens e mulheres transformam-se em hierarquias, justificadas pela maior valorização das qualidades masculinas, (...) assim, historicamente têm favorecido os homens” (Carvalho, 2000). Transformar essa realidade na qual as mulheres são tolhidas nas suas ações e impedidas de se desenvolverem por serem consideradas incapazes só por serem mulheres, por exemplo, na política, na ciência ou em cargos mais altos em empresas, passa obrigatoriamente pelo processo de educação, que é responsável por formar as atuais e futuras gerações.

Nessa perspectiva, sabendo que a desigualdade de gênero é, evidentemente, uma questão de educação, é que foi desenvolvido em 2015 o 1º Prêmio Eleonora Menicucci, uma iniciativa da Prefeitura Municipal de João Pessoa, através da Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para as Mulheres e da Secretaria de Educação e Cultura. Este, consistiu em um concurso de redações e experiências pedagógicas realizadas no ambiente escolar, e teve por objetivo estimular e fortalecer a reflexão crítica acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nossas escolas públicas. Ao todo, participaram do referido Prêmio vinte Escolas, trinta e seis professores/as com projetos e noventa e três alunos/as através de redações.

No contexto das lutas sociais por uma escola pública, gratuita e de melhor qualidade de ensino, é pertinente discutir a problemática de gênero, visando a construção de uma sociedade comprometida, respeitadora da dignidade humana, livre de preconceitos e violências, especificamente no tocante a equidade de gênero e a diversidade sexual.

1. GÊNERO E DIVERSIDADE: CONCEITUAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

São recorrentes as discussões sobre a dificuldade de inserir a educação para igualdade de gênero no contexto de nossas salas de aula, visto que ainda somos frutos de uma sociedade

que foi educada nos moldes patriarcais, como bem já citamos, e infelizmente ainda desenvolve e reforça preconceitos e desigualdades nos mais diversos meios. Interessa-nos discutir a desigualdade de gênero, que segue fazendo vítimas de assédio e violência que levam até mesmo a morte, em alguns casos.

Essas relações de gênero ou de poder são estabelecidas social e culturalmente, exercidas entre homens e mulheres e transmitidas de geração a geração. As implicações pedagógicas no ambiente escolar surgem justamente dessas relações de poder que às vezes até de modo velado codificam os espaços de ensino-aprendizagem, dessa forma “poder e saber estão implicados não havendo poder sem saber, nem saber sem poder. O campo do conhecimento é determinado por essa relação e pelas lutas que o atravessam (Carvalho 2000).

Para termos uma escola mais democrática e que respeite os Direitos Humanos, se faz necessário que os interesses de todos/as sejam representados, isso significa ter um currículo multicultural de ensino que envolva não apenas o conteúdo básico das disciplinas, mas as necessidades do cotidiano da comunidade escolar, com todas as suas interfaces e problemáticas vividas principalmente pelos/as discentes.

A educação básica precisa ser ressignificada, de tal modo que desde os que elaboram as leis para o ensino regular até os que transmitem conhecimentos nos âmbitos educacionais possam estar comprometidos também em desnaturalizar os preconceitos sociais gestados pela/na sociedade de um modo geral e, especificamente, os de gênero.

A teórica Joan Scott (1992) em a “História das mulheres” ressalta que o movimento feminista do século XX, mais precisamente no final dos anos 70, passou a utilizar o termo gênero para explicar as desigualdades existentes entre mulheres e homens. Ou seja, “(...) gênero foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual” (SCOTT, 1992, p.86). Para Scott (1994, p. 12), gênero: (...) “é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado em diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder”.

Ainda sobre o conceito de gênero e as relações de poder, a professora Carvalho nos informa que:

A proposição de que o gênero é construído social e culturalmente, e não determinado biologicamente, é tanto uma questão teórica quanto política. Os gêneros não são uniformes nem fixos, mas plurais e mutáveis, porém as relações de gênero são relações de poder. Gênero é uma estrutura de dominação simbólica estável, evidente na divisão social do trabalho e na estratificação social. (CARVALHO, 2000, p. 16).

Nessa perspectiva, através das conceituações das autoras, fica evidente que as questões

de gênero na educação dizem respeito a todos/as nós que estabelecemos cotidianamente essas relações de poder. Com efeito, faz-se necessário a ampliação da consciência dos/as educadores/as a respeito da educação para igualdade de gênero, no sentido de poder voltar a atenção para as práticas mais comuns e rotineiras, expressões banalizadas no cotidiano escolar que devem ser observadas e questionadas pelos profissionais, de modo que possa haver de fato uma ressignificação em nossas práticas de ensino-aprendizagem.

2. BREVE PERFIL DAS ESCOLAS QUE TIVERAM SEUS TRABALHOS EM ANÁLISE

E.M.E.F. Moema Tinoco

A escola Moema Tinoco está localizada na Zona Urbana, no bairro dos Funcionários II - João Pessoa-PB. A escola possui três gestoras. Atualmente atende três turnos, contemplando o Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Total de alunos matriculados – 1.075.

E.M.E.F. Ana Cristina Rolim Machado

A Escola Professora Ana Cristina Rolim Machado está localizada no Bairro Água Fria – João Pessoa – PB. A escola possui três gestoras. Atualmente atende nos turnos manhã e tarde, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental I em Tempo Integral, totalizando um número de 528 alunos matriculados.

E.M.E.F. Durmeval Trigueiro Mendes

A Escola Durmeval Trigueiro Mendes está localizada no Bairro do Rangel – João Pessoa – PB. A escola possui três gestoras. Atualmente atende nos turnos manhã, tarde e noite, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, com um total de 977 alunos matriculados.

3. DISCUTINDO SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR: análise dos projetos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura o direito à escola a todas as pessoas sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos. Sendo assim, as políticas educacionais, precisam considerar as discussões acerca das masculinidades e feminilidades contrapostas ao que é considerado heteronormativo e discutir estas questões com os/as

professores/as, buscando contribuir com a escola, que por sua vez, tem um papel importante nessa construção, ou seja, a responsabilidade de não contribuir para o aumento dos preconceitos contra todos aqueles que não pertencem a um ideal de masculinidade dominante, além de observar os efeitos destes sobre a permanência, rendimento escolar e interação entre a comunidade escolar. Os estereótipos de gênero que refletem as hierarquias são transmitidos e naturalizados nos próprios processos de formação nas instituições educacionais (SILVA, 1999). Assim, há a necessidade de discussão sobre essa temática, pois não existe formação inicial e continuada dos educadores numa perspectiva histórico social de educar para a igualdade de gênero, a não contribuição teórico-metodológica com os professores e as professoras por meio da produção de materiais de apoio pedagógico, dificuldade de diálogo entre escola e família, dificuldade de desenvolver uma proposta de trabalho educativo com a diversidade sexual inserindo o tema entre áreas afins do currículo por meio dos conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Sendo assim, são importantes iniciativas que contribuam com os trabalhos realizados nas escolas em relação à construção de nossos alunos e alunas como homens e mulheres, e conseqüentemente não tratar a temática como um assunto secundário, incluindo-o, assim, nas áreas afins do conhecimento, possibilitando a interdisciplinaridade.

Uma iniciativa foi o Prêmio Eleonora Menicucci, realizado pela parceria entre a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa e a Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para as Mulheres e que possibilitou o debate sobre igualdade de gênero nas escolas municipais e a possibilidade de verificar como a temática foi abordada nos projetos escolares.

Ao analisar os projetos percebemos objetivos em comum como a promoção de ações que visem o enfrentamento a todas as formas de discriminação na comunidade escolar e o pressuposto que a escola é uma das primeiras instituições de convívio, socialização e construção de conhecimentos de indivíduos, percebemos, também, que acreditam que a desigualdade de gênero e discriminação são fatores determinantes para o fracasso escolar, pois é também na escola que as relações de gênero são construídas ou modificadas pela sociedade a partir de padrões e da maneira de falar de homens e de mulheres. As três escolas pesquisadas consideraram para o desenvolvimento da experiência pedagógica a Carta Magna de 1988 que tem o objetivo de promover o bem de todos, sem preconceito de origem e quaisquer outras formas de discriminação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n 8069\1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n 9.394\1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) que insere os temas transversais.

As experiências pedagógicas proporcionaram reflexão, através de palestras sobre a

importância da temática para pais e educadores e a prática do questionamento junto aos estudantes sobre estereótipos de gênero, papéis sociais e violência. Tinham em comum a interdisciplinaridade e gestão democrática, pois apresentam envolvimento do corpo docente, discente, equipe pedagógica, gestão escolar e a comunidade.

O desenvolvimento da temática foi através de momentos lúdicos que envolveram jogos, músicas, dinâmicas com a intenção de criar um estímulo para a expressão de relações, opiniões, e assim, ajudassem os professores a identificar como os educandos percebem o convívio entre homens e mulheres.

Observamos um olhar mais sensível, por parte da comunidade escolar sobre as relações sociais e aprendizagem entre professores e alunos, ao oportunizar momentos de sensibilização, discussão e reflexão nas atividades que foram desenvolvidas.

Por fim, as escolas relatam em suas experiências que o trabalho suscitou reflexões interessantes, visto que foi possível desconstruir determinados preconceitos naturalizados e que os resultados demonstram a importância da reflexão de gênero nas escolas e que é preciso dar continuidade à discussão e semear junto aos educandos o hábito de questionar sobre os comportamentos e preconceitos reproduzidos no cotidiano, entendendo, assim, que uma educação questionadora é transformadora da realidade social.

Relatam, ainda, que o Projeto despertou a comunidade escolar, pois estão na ativa há décadas e que não passaram por uma atualização das novas demandas, ou que não tem tempo para os processos de especializações e estudos, e que a nova geração está ávida de conhecimentos que podem ser compartilhados, e que o Projeto provocou um consenso onde o respeito às diferenças é essencial para as apresentações de ideias de forma que ninguém desrespeite ninguém.

“É claro que existem diferentes posicionamentos e pensamentos tanto dos professores (as) quanto dos alunos (as), mas todos saíram com a certeza que o melhor caminho é o da igualdade de direitos e o respeito ao ser humano. (Gestora da escola Durmeval T.Mendes)

4. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada pela análise de três projetos de escolas da Rede Municipal de Ensino, participante do concurso I Prêmio Eleonora Menincucci – que consistia em um concurso de redações e experiências pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

Nesse sentido, optamos por pesquisar três projetos que abordaram temáticas afins, possibilitando uma análise do desenvolvimento do projeto, seus resultados e se houve

interdisciplinaridade. Ao pesquisar os projetos é importante salientar que sempre será possível investigar os textos dentro de múltiplas perspectivas, conforme expressa Krippendorff:

Em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas. (KRIPPENDORF, 1990, p.30)

Nesse sentido, a metodologia de análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa busca captar seu sentido simbólico através de vários pressupostos que o nortearão. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único, podendo ser apresentado dependendo das diferentes perspectivas. Sendo assim, um texto pode conter muitos significados e, conforme dispõem Olabuenaga e Ispizúa:

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.(OLABUENAGA e ISPIZÚA 1989, p.185)

Portanto, essa metodologia de pesquisa possui um significado especial no campo das investigações sociais por perpassar a teoria e a prática, constituindo-se mais que uma mera técnica de análise de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades em abordar a temática no contexto escolar parte da falta de formação dos educadores, que estão ligadas com a formação pessoal e com a história da educação, que foi construída para a manutenção do patriarcado e das relações de poder, e estas desigualdades são mantidas na escola, porém o currículo escolar vem sendo modificado, e a transversalidade é um caminho oferecido aos estudantes para alcançar uma escola não discriminatória.

Destacamos como avanço o fato dos projetos terem sido incluídos no Prêmio Escola Nota 10. O Prêmio objetiva o incentivo do desenvolvimento educacional e mobilização das

Escolas da Rede Municipal de Ensino a melhorar a qualidade do ensino. Algumas metas são estabelecidas, dentre elas a elaboração e desenvolvimento de um projeto que envolvesse experiências pedagógicas que nesse ano foram focadas no Prêmio Eleonora Menicucci, inquietando e estimulando as escolas a desenvolverem e discutirem a temática sobre igualdade de gênero no âmbito das escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando César Bezerra; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; MENEZES, Cristiane Souza. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

ANDRADE, Fernando César Bezerra; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (org).et al **Consciência de gênero na escola.** João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1992.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa.** Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA NÃO SEXISTA ATRAVÉS DO PRÊMIO ELEONORA MENICUCCI

Sheyla Maria Lima Oliveira
(Universidade Federal da Paraíba – UFPB)
oliversheylya@hotmail.com

RESUMO

No âmbito da educação pública atual, no que se refere às relações de gênero, percebe-se que a Escola, enquanto instituição formadora, apresenta-se como um campo de ação ideal na construção de ações para a equidade de gênero. A justificativa para este estudo é, principalmente, a baixa visibilidade do gênero na educação, bem como conhecer os impactos das ações participantes do 1º Prêmio Eleonora Menicucci na Escola Moema Tinoco da Cunha Lima. O referido Prêmio, de acordo com o Edital elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura em parceria com a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, buscou investigar através das experiências pedagógicas desenvolvidas pelas escolas municipais de João Pessoa e das produções textuais realizadas por seus alunos/as, as disparidades existentes entre homens e mulheres. Desta sorte, pretendeu-se com essa pesquisa estimular a reflexão crítica acerca das desigualdades de gênero que perpassam a comunidade escolar a partir do nosso campo de pesquisa e com isso, sensibilizar os/as gestores/as públicos/as para tais questões. Especificamente objetivou-se fortalecer a educação para igualdade de gênero na Escola, através dos resultados do Projeto de gênero da referida instituição escolar que ficou em 2º lugar na premiação do Eleonora Menicucci. Nesse sentido, foi feita uma análise, através de dados coletados por meio de questionários, a fim de apresentar quais foram as mudanças positivas acerca da inserção dessa temática dentro do currículo escolar no ano de 2015. Utilizamos como principal aporte teórico a concepção de Michel Foucault (2015) sobre o campo de conhecimento ser determinado pela relação direta entre poder e saber. Sobre a igualdade de gênero trouxemos para o debate o sociólogo Pierre Bourdieu (2015), bem como a professora Carvalho (2000). Com efeito, os resultados dessa pesquisa demonstraram que a Escola precisa articular suas ações pedagógicas de ensino aprendizagem com um currículo que envolva a temática da igualdade de gênero, pois percebemos, nos/as respondentes que, é possível romper o silêncio e transformar a realidade violenta através da educação para a igualdade de gênero.

Palavras-chave: Educação. Igualdade de gênero. Escola pública.

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos a história das reivindicações do feminismo no Brasil, destacamos que atualmente uma das pautas do movimento feminista é tencionar a responsabilidade do poder público em identificar as situações reais de discriminação e desigualdade que atingem as mulheres, independentemente de cor, raça, idade ou classe social e, na criação de condições de exercício de cidadania em todos os espaços públicos. Nessa perspectiva, a escola torna-se um ponto de partida ideal para isso.

Para Bourdieu (2015), a Escola também é uma instituição onde se desenvolvem as relações de poder, assim como o Estado, a Igreja e a Família que constituem expectativas coletivas inscritas nos ambientes que reproduzem a oposição entre mundo público/ produtivo/ masculino e mundo privado/ reprodutivo/ feminino. Com efeito, a igualdade de gênero é construída social e politicamente por todos os sujeitos e envolve processos culturais e relações sociais, ou seja, igualdade de gênero é também moldada pelas redes de poder da sociedade onde está estreitamente imbricada nas discriminações. Nesse âmbito, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental reafirmem o compromisso com a redução das desigualdades sociais e dos preconceitos, e com a equidade de gênero, poucos sistemas de ensino e escolas têm políticas e práticas focadas nessas questões.

Dessa forma, tendo como horizonte a possibilidade de trazer contribuições para a Educação Municipal de João Pessoa, buscando evidenciar que a Educação para a Igualdade de Gênero é possível ser inserida na sala de aula da escola pública, este artigo, que é resultado de uma pesquisa qualitativa aplicada na Escola Moema Tinoco, nossa opção, em um total de 20 escolas que participaram do Projeto de Igualdade de Gênero 1º Prêmio Eleonora Menicucci⁷⁸, proposto pela Secretaria de Educação e Cultura em parceria com a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres no ano de 2015, é um instrumento para discutirmos quais os questionamentos em torno da ruptura com a ordem vigente patriarcal no campo do currículo escolar e assim propiciar uma reflexão sobre o papel da mulher na educação e toda a violência de gênero presente na sociedade.

Assim, foram aplicados questionários com a comunidade⁷⁹ escolar da Moema Tinoco. É preciso um novo olhar para perceber que a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade se reflete em pequenas (e grandes) discriminações cotidianas. Desse modo, precisa-se urgentemente enfrentar preconceitos e estereótipos, buscando uma cidadania ativa, mas, para isso é necessário repensar a educação na qual estamos inseridos/as e questionar práticas

⁷⁸Sobre Eleonora Menicucci : Eleonora Menicucci de Oliveira, foi ministra da Secretaria de Políticas para as Mulheres durante o Governo Dilma, é feminista de primeira hora, da chamada "segunda onda do feminismo brasileiro", que acontece a partir de 1975. Mineira da cidade de Lavras, nasceu em 21 de agosto de 1944. Interessou-se pelo ideário socialista na juventude e, após o golpe militar de 64, iniciou sua participação em organizações de esquerda. Em 1971, foi presa e passou quase três anos na cadeia, na cidade de São Paulo. Ao sair da prisão, reorganizou sua vida em Belo Horizonte e, em 1978, mudou-se com seus filhos para João Pessoa, onde deu início à sua carreira docente na Universidade Federal da Paraíba. Professora, ela foi pró-reitora de Extensão da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) antes de assumir a secretaria. Militante de esquerda nos anos 1970, Menicucci foi torturada durante a ditadura militar (1964-1985), quando ficou presa na mesma cela que a presidente Dilma Rousseff no Presídio Tiradentes, em São Paulo.

⁷⁹ Por comunidade escolar entenda-se amostragem de 48 questionários no universo da Escola Moema Tinoco, nessa amostragem tem representantes de alunos do fundamental I, II e EJA; Especialistas; Professores/as, gestoras.

políticas e sociais. A introdução da perspectiva das mulheres como um sujeito e como categoria de gênero no âmbito da educação foi um processo difícil, visto que quase todos os/as profissionais estão cristalizados/as num molde sexista mesmo que, por hora, não atentem para isso em seu cotidiano. Nessa perspectiva, há de se reconhecer que essa experiência nas escolas públicas de ensino fundamental na capital paraibana é incipiente, fato que deve tornar ainda mais necessário o debate e a avaliação crítica por parte do poder público no sentido de reforçar a educação para igualdade de gênero em nosso município.

Destarte, este trabalho justifica-se diante da baixa visibilidade de gênero na educação, pois as mulheres encontram-se ainda em posição de subordinação, desvantagem, vulnerabilidade, exploração e opressão. Dessa forma, toda essa discriminação que tem uma base sólida na família, mas desde os primeiros anos do ensino fundamental a Escola reforça, reafirma e consolida, como acentua Carvalho (2000), a desigualdade de gênero é, evidentemente, uma questão de educação.

O Prêmio foi lançado para toda a rede municipal que tem um quantitativo de 92 escolas com todos os segmentos, porém como não eram obrigadas a participarem, apenas 20 enfrentaram o desafio de trabalhar gênero em seus currículos e entre elas a nossa escola campo de pesquisa se destacou por envolver toda a comunidade. A escolha dos vencedores do Prêmio passou pelo crivo de uma comissão de seleção das duas secretarias onde, os trabalhos selecionados seguiram para a comissão julgadora formada por profissionais que estudam e trabalham com a temática de gênero e educação, estes fizeram as escolhas dos melhores projetos, experiências pedagógicas e redações, classificando em 1º, 2º e 3º lugar nas três categorias citadas.

1. ABORDAGEM TEÓRICA

No atual contexto brasileiro no qual estamos inseridos/as, percebemos que a preocupação com as relações de gênero e seu estudo formal está sendo gradativamente introduzida nas Instituições de Ensino Superior, mas ainda há um “hiato” entre o que lá se discute e o que se vivencia nas salas de aula do ensino básico, Carvalho (2000). É na perspectiva, de desconstruir esse “hiato” discutindo as relações de gênero pedagogicamente no cotidiano escolar, que em 2015 desenvolvemos o 1º Prêmio de Igualdade de Gênero Eleonora Menicucci, e propomos as escolas da rede municipal de João Pessoa, trabalhar gênero e suas implicações dentro do currículo e da realidade de cada comunidade escolar. Mesmo com muitas críticas por uma parcela de educadores/as da própria Secretaria de

Educação e Cultura, um número significativo de escolas, professores/as e alunos/as aderiram ao projeto e aceitaram o chamado.

O campo do conhecimento, segundo Foucault (2015), é determinado pela relação direta entre poder e saber. Desta sorte, na escola, aparentemente, o poder se centraliza no corpo docente e administrativo, o que torna o corpo discente “vítima” desse processo de conhecimento que o poder produz, tornando-se importante um olhar de vigilância para âmbito da escola. Segundo Freire (apud CARVALHO 2000), o indivíduo oprimido que internaliza o opressor, reage às próprias limitações e busca reconhecimento comportando-se de acordo com o modelo do opressor, por isso a mudança de quem ocupa o lugar de subalterno é tão difícil.

Ora, quando pensamos em uma escola pública de melhor qualidade não podemos excluir a problemática das relações de gênero, visando assim uma sociedade mais equitativa onde homens e mulheres possam se desenvolver plenamente sem ter que lidar com qualidades exclusivamente masculinas ou femininas. Desse modo, é necessário entendermos o conceito de gênero e suas relações de poder para articular a educação com as problemáticas de gênero sob um olhar de resistência ao patriarcalmente instituído e despertarmos a reflexão para as transformações sociais no tocante a equidade de gênero. Sobre o conceito de gênero e as relações de poder, Carvalho nos informa que:

O conceito de gênero foi demarcado pelo pensamento feminista nos anos 1970, diz respeito ao modo como a sociedade constrói representações sobre ser homem e ser mulher e pressupõe que sejam naturalmente estabelecidas. A proposição de que o gênero é construído social e culturalmente, e não determinado biologicamente, é tanto uma questão teórica quanto política. Os gêneros não são uniformes nem fixos, mas plurais e mutáveis, porém as relações de gênero são relações de poder. Gênero é uma estrutura de dominação simbólica estável, evidente na divisão social do trabalho e na estratificação social. (CARVALHO, 2000, p. 16).

Essas relações de poder estão tão arraigadas que se “naturalizaram” não só na sociedade em geral, mas principalmente no espaço escolar, onde ocorrem grandes índices de violência “velada” e discriminações. Um dos problemas da escola é o fato de que o sistema de ensino é falho no que se refere à educação para igualdade de gênero, tão falho que provoca negação da temática de gênero e silencia muitas situações, vividas diariamente no âmbito dos processos de ensino - aprendizagem.

Esse silenciamento por parte do sistema ficou bem nítido recentemente quando o termo “ideologia de gênero” foi excluído não apenas do Plano Nacional de Educação (PNE), mas também dos Planos de Educação de vários Estados e Municípios, inclusive em João Pessoa. O PNE vai definir as diretrizes da Educação brasileira nos próximos 10 anos,

orientando as políticas educacionais em todos os níveis. Com efeito, deixar de tratar as questões de gênero é permitir que as mulheres continuem sendo educadas a assumir uma posição subalterna, é permitir também que os homens sejam educados a continuar com as discriminações sexistas que, por vezes, levam a situações de agressão, marginalização social e morte.

Ao contrário dos discursos obscurantistas propagados pelas câmaras e a maioria de seus Deputados ou Vereadores, a igualdade de gênero trata de discutir a sub-representação política e social das mulheres, as desigualdades no mercado de trabalho, a assustadora violência nas ruas e domicílios, a objetificação sexual na mídia, entre outros tipos de violência de gênero. Acima de tudo, igualdade de gênero deve ser um valor da democracia, portanto legítimo e necessário à contemporaneidade. De acordo com o sociólogo Bourdieu:

Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se reproduzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua “mão direita”, masculina, e sua “mão esquerda”, feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina. (BOURDIEU, 2015, p. 139).

Nesse sentido, a educação pode colaborar significativamente, produzindo conhecimentos que desnaturalizem qualquer forma de discriminação e violência, ampliando assim a transformação de uma realidade hostil para as mulheres.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Diante do que foi sinalizado, o objetivo agora é apresentar, de forma sistematizada, o procedimento da nossa pesquisa, que teve como campo de ação a Escola Moema Tinoco, localizada no bairro Funcionários II, que atualmente é dirigida por uma equipe formada por 4 gestoras. Conta ainda com um número de 4 especialistas, todas supervisoras, 35 funcionários/as de apoio e 44 professores/as. A unidade de ensino atende aos bairros do Grotão, Funcionários II, III e IV, Conjunto Nova República e comunidades adjacentes periféricas. Ela funciona nos três turnos contemplando o Ensino Fundamental I e II de 1º ao 9º ano, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ciclos I, II, III e IV e o Programa Projovem Urbano com um total de 1025 alunos e alunas⁸⁰.

⁸⁰ Dados atualizados e informados no Projeto Político Pedagógico da Escola Moema Tinoco em março de 2016.

A pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta que se queira comprovar, podendo ser qualitativa, “é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações”. (MARCONI E LAKATOS, 2009, p. 21).

Ao todo, foram elaborados e aplicados questionários à equipe gestora formada por 13 pessoas e aos/as alunos/as dos três turnos, sendo 15 do fundamental I (manhã), 14 do fundamental II (tarde) e 6 da EJA (noite) perfazendo um total de 48 sujeitos.

Utilizamos como instrumento básico para a pesquisa, o questionário semiestruturado, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada. Quanto à forma, o questionário continha 12 perguntas nas categorias: abertas (dissertativas) e fechadas (de múltipla escolha).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por conseguinte, foram aplicadas inicialmente 3 questões a fim de entendermos como se deu a inserção do Prêmio Eleonora Menicucci na escola? Quais as observações acerca da igualdade de gênero naquela comunidade escolar? E se houve alguma mudança após o projeto ser inserido na referida escola? Mais da metade declararam achar o mesmo importante para reflexão acerca da igualdade de gênero e do enfrentamento da violência. Pode-se afirmar que as respostas apontadas pelos respondentes mostram a relevância de se ter um projeto de igualdade de gênero no ambiente escolar. Ou seja, os 13 participantes da equipe gestora afirmaram ter aprendido sobre a igualdade de gênero, esta afirmação vem colaborar para evidenciar o quanto as ações do Prêmio Eleonora Menicucci contribuíram de forma positiva para despertar a reflexão desses profissionais.

Ao ser perguntado a opinião dos/as profissionais sobre a mulher no ambiente escolar, observamos que somente um/a acredita que a mulher ocupa um lugar de prestígio no ambiente escolar. Dois disseram que a mulher é tão valorizada quanto os homens. E um total de sete nos informou que as mulheres no ambiente escolar são vítimas de machismo, assédio ou preconceito. Assim, diante dos dados apresentados, constatamos que mesmo em um universo que é majoritariamente feminino como o espaço escolar, é fundamental transformar as condições concretas que permitam às mulheres reverter sua condição de desigualdade.

Quando perguntados/as se a temática de gênero já era trabalhada nas salas de aula antes da iniciativa do Prêmio Eleonora Menicucci, oito entre especialistas e gestoras afirmaram que sim, cinco entre os/as professores/as disseram que não. Em relação à pergunta que trata da negação por parte do sistema educativo em trabalhar com a temática de gênero no ensino fundamental, sete afirmaram que há negação por parte do sistema sim e seis consideram que não.

Perguntados/as se já tinham presenciado ou sido vítima de alguma discriminação ou violência de gênero no ambiente escolar, nove dos/as respondentes afirmaram que sim, o que deixa explícita a necessidade da educação para a igualdade de gênero em nossas escolas. A maioria dos respondentes conhece alguma mulher na família, escola ou comunidade que foi ou está sendo vítima de violência doméstica, um índice muito preocupante que infelizmente fortalece as estatísticas do Mapa da violência 2015.

Segundo dados do Mapa da Violência, o Brasil tem uma taxa de 4,8 homicídios por cada 100 mil mulheres, a quinta maior do mundo, conforme dados da OMS que avaliaram um grupo de 83 países. Vitória, Maceió, João Pessoa e Fortaleza encabeçam as capitais com taxas mais elevadas no ano de 2013, acima de 10 homicídios por 100 mil mulheres. (WAISELFISZ, 2015.)

Através das respostas obtidas, a maioria dos/as respondentes evidenciou que: a) é possível romper o silêncio e transformar a realidade violenta através da educação para a igualdade de gênero; b) a mulher, mesmo com as conquistas do feminismo nos últimos anos, ainda continua sendo desfavorecida no mercado de trabalho, nas esferas de poder e nas tomadas de decisões.

Todos/as os/as respondentes afirmaram que, com o projeto aprenderam que “a violência contra a mulher em todos os níveis, é fruto de uma sociedade machista e que o machismo se revela também em coisas sutis, assim deve ser combatido em suas sutilezas e que tentam passar isso para o alunado”.

Analisando todas as respostas para essa questão concluímos que: a) o machismo já está bem arraigado dentro da cultura infantil e escolar, mas que enquanto instituição formadora a escola tem um grande potencial para mudar essa realidade através da educação; b) que é mais difícil tratar essa temática com professores, gestão e funcionários no geral do que com os próprios alunos. Isso acontece devido ao fato de que os/as profissionais entrevistados/as foram formados/as (tanto na escola, quanto na família e sociedade em geral) dentro de uma cultura predominantemente patriarcal e preconceituosa.

Quando perguntado se na referida escola já tinham ouvido expressões “machistas” ou “preconceituosas” e quais seriam tais expressões, todos/as afirmaram que sim, inclusive de colegas profissionais, e principalmente entre os/as alunos/as adolescentes.

Para os/as respondentes, o prêmio oportunizou “momentos em que os/as alunos/as se sentiram mais à vontade para falar, sem medo de julgamentos acerca das suas experiências”. Ouviram de seus alunos/as muitos casos tristes sobre violência contra a mulher principalmente a física, os/as professores/as evidenciaram que “passaram a ter um olhar mais cuidadoso em relação aos seus alunos e aos colegas de trabalho”.

Concluimos a análise dessa questão a partir das respostas dadas afirmando que: a) o projeto de gênero contribuiu bastante, porém não o suficiente, afinal esse é um trabalho que precisa ser mais amplo e contínuo, ou seja, precisa fazer parte do currículo permanente da escola; b) o projeto trouxe à tona a temática que muitas vezes é deixada de lado na escola com a afirmação de que já existe igualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade.

A escola precisa articular as suas ações pedagógicas com os trabalhos necessários acerca da igualdade de gênero devido à demanda urgente dessa comunidade escolar, pois fica evidente na fala dos/as participantes que a referida escola acha a temática necessária e interessante, mas a mesma não faz parte do trabalho diário da escola, mesmo com a temática de gênero inserida no PPP de 2016, talvez isso esteja acontecendo de forma isolada por algumas professoras ou quando surge uma necessidade. É bem nítido que as desigualdades de gênero fazem parte do cotidiano da escola em tudo. O fato é que, muitas vezes, professores/as e equipe gestora não têm consciência que estão ajudando a reproduzir tais desigualdades, ou se têm deixam que a violência ou discriminação permaneça ali cristalizada.

É necessário enfatizar que em nenhum momento após a finalização do Projeto em novembro de 2015 foi visto qualquer ação por parte da escola que confirmasse que a mesma estava continuando a trabalhar com a temática de gênero, como afirmaram a maioria dos/as respondentes. Portanto, infelizmente se confirma que a escola não continua a desenvolver ações de prevenção à violência de gênero, fato que entristece a toda a equipe que desenvolveu esse projeto nas unidades de ensino da rede municipal.

Dando sequência a apresentação dos dados obtidos em nosso campo de pesquisa, demonstraremos a seguir os dados dos questionários aplicados aos discentes. O roteiro de apresentação e o modelo de questionário seguem o mesmo da equipe gestora, porém, foram elaboradas algumas perguntas diferentes para o alunado.

Quanto à importância de se discutir igualdade entre meninos e meninas (igualdade de gênero), um total de dezenove dos/as respondentes considera importante discutir igualdade de

gênero em todos os espaços. Dez acham que não é importante, quando vemos que se trata de dez respondentes do sexo masculino, percebemos o quanto o machismo está arraigado desde a infância. Outros/as cinco respondentes consideram que é importante discutir sobre igualdade de gênero principalmente na escola.

Quando perguntado em quais grupos se sentiam mais à vontade para fazer atividades da escola, observamos que 23 dos/as respondentes preferem fazer atividades em grupos mistos, apenas três meninos optaram por atividades em grupos só de meninos e duas meninas em grupos só de meninas. Essa questão já demonstra que a maioria tem mais afinidade quando estão juntos de igual para igual, o que desmistifica a ideia de binarismo sexista, ainda usada por muitos/as profissionais da Educação, principalmente pelo professor de Ed. Física da escola campo de pesquisa, que tem a prática de separar meninos de meninas, deixando os meninos usarem a quadra todo o tempo, enquanto as meninas são esquecidas.

Brincar de casinha e de boneca, segundo os/as respondentes ainda é coisa unicamente de meninas, ambos os sexos marcaram essas últimas duas brincadeiras como sendo apenas de meninas. Dessa forma, podemos ver que o alunado já percebe a divisão de tarefas domésticas em simples brincadeiras da infância. Isso demonstra que até mesmo as meninas acreditam serem as únicas responsáveis por cuidar dos filhos e da casa, provavelmente uma afirmação da educação que elas recebem dos pais, ou tomam a mãe como exemplo, pois, segundo Bourdieu (2015, p. 103) “é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem”.

Para saber exatamente qual é a percepção dos/as discentes no que se refere ao ambiente doméstico e social, foi perguntado quais as tarefas que eram realizadas pela mãe e pelo pai ou pelos dois, numa divisão justa, na casa deles, com as respostas obtidas evidenciou-se que a atividade mais igualitária na casa dos/as respondentes é fazer a feira/supermercado, seguida pela atividade de cuidar dos filhos. Segundo os/as respondentes trabalhar fora e pagar as contas tem uma média de empate entre os seus pais. A partir dessas respostas vimos que ainda são poucos os homens que fazem a comida e que ensinam o dever de casa para os filhos. É perceptível a clássica divisão dos papéis quando lavar a louça ainda é tarefa da mulher e trocar a lâmpada é tarefa de homem. Fatos esses, só reafirmam a divisão machista das tarefas domésticas, que sobrecarregam apenas a mulher.

Dessa forma, os/as respondentes afirmaram que: a) Gostaram de ter participado do Projeto de Igualdade de Gênero Eleonora Menicucci; b) Foi unânime o desejo de que a escola continue a trabalhar com a temática de gênero; c) Todos os/as respondentes reconhecem que

as mulheres ainda vivem uma realidade de discriminação, machismo e violência;

Ao analisar as respostas para essa questão, fica evidente que há muito machismo e sexismo entre os/as adolescentes. Percebemos também que as meninas sofrem com a discriminação e agressão constantemente por parte dos seus colegas de sala ou até mesmo em casa, como foi citado, fato que comprova a necessidade de se educar para a igualdade de gênero.

Assim, percebemos que os/as respondentes já sabem bastante acerca da divisão de gênero na sociedade, apesar da pouca idade. E acreditamos que isso acontece devido às discussões propiciadas pelo Prêmio Eleonora Menicucci, uma vez que as atividades desse projeto buscavam além de tudo desenvolver o senso crítico do alunado e os despertarem para tais divisões sociais.

CONCLUSÃO

São muitos os caminhos possíveis para se fazer da escola um lugar de construção de homens e mulheres, reflexivos e críticos em relação à educação para igualdade de gênero, educação essa que demanda investigação, estudo e proposição dos caminhos a serem seguidos. Necessita-se ainda de muito trabalho das escolas e de todas as pessoas que trabalham com a construção de políticas públicas, se quisermos ir além dos pontos indicados por essa pesquisa, como por exemplo, a aceitação gradual por algumas professoras, gestoras e discentes de que as questões de gênero necessitam ser consideradas nas escolas e, mais importante ainda, de que o papel delas, enquanto profissionais pertencentes ao sistema de ensino é despertar para a cidadania e para o respeito à dignidade humana do outro.

Igualdade de Gênero é um tema cercado de valores culturais e morais, e como evidenciamos nessa pesquisa, de difícil abordagem para a maioria dos/as profissionais, é preciso orientar principalmente os/as professores/as para uma utilização de conteúdos de gênero que considerem os padrões machistas de conduta estabelecidos culturalmente, para que se possa de fato desconstruir tais moldes patriarcalistas. Dos sujeitos que participaram do Projeto de Igualdade de Gênero na Escola Moema Tinoco e foram premiados no 1º Prêmio Eleonora Menicucci, espera-se um olhar e um ouvido atentos no cotidiano escolar a fim de evitarem o reforço dos estereótipos de gênero.

Apesar das críticas, vimos que a referida escola inovou ao introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante da constituição da identidade e das relações sociais

desde as crianças aos adultos. Nesse sentido, a compreensão das relações de gênero como relações de poder, de como se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é apresentada aqui como fundamental para qualquer proposta de educação curricular.

É importante salientar que a consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo, essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia e orientação sexual.

Os resultados dessa pesquisa refletiram todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2015 na referida escola, pois observamos avanços no que se refere às relações de gênero e a conscientização sobre a discriminação e a violência intrínsecas no ambiente escolar, tais como algumas práticas machistas entre os adolescentes que foram desconstruídas, diminuição das agressões verbais, brincadeiras em grupos mistos, entre outras. Assim, consideramos nossa experiência com o projeto Eleonora Menicucci muito positiva, pois a maioria desconhecia os direitos das mulheres, e passaram a ter uma dimensão maior do que é ser mulher em um mundo patriarcal.

Até o término dessa pesquisa não havia nenhuma perspectiva de parceria firmada entre as duas Secretarias que desenvolveram o Prêmio Eleonora Menicucci para demais ações no corrente ano. Infelizmente, não conseguimos prosseguir com o Projeto de Gênero 1º Prêmio Eleonora Menicucci na rede municipal de ensino, apesar das idealizadoras tentarem de todas as maneiras possíveis. Não foram suficientes nem mesmo a realidade de violência e discriminação de gênero, na qual nossas escolas estão inseridas. Dessa forma, constatamos o quanto é difícil inserir a temática de gênero como prioridade nas políticas públicas educacionais.

Em suma, os embates apresentados nesse artigo, merecem atenção especial dos/as educadores/as e estudiosos/as das políticas públicas municipais para podermos romper, enfim, com essas práticas pedagógicas patriarcalistas de assujeitamento do gênero feminino. A produção de conhecimento sobre o atual desenvolvimento de políticas públicas de educação pela perspectiva da redução das desigualdades de gênero no sistema público de ensino brasileiro é ainda escassa, mas esperamos que esse trabalho de pesquisa desenvolvido numa Escola da rede pública de ensino de João Pessoa possa vir a colaborar de alguma forma para mobilizar os sujeitos (alunos/as e profissionais) envolvidos/as nessa ação pedagógica, num processo encorajador de mudanças significativas para a sociedade moderna, e assim, os tornar lutadores/as por mais igualdade de gênero nos espaços educativos e sociais, transformando-os

de fato, em promotores/as e fortalecedores/as para que se tenha um Estado Democrático através do papel estratégico da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 13º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
BRASIL, **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Maria Eulina de Pessoa. **Consciência de Gênero na Escola**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. 3º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. 1ª ed. Brasília, 2015. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. (Acesso em 30 de maio de 2016.)

MULHERES NA MARINHA MERCANTE: DESAFIOS E PONTENCIALIDADES DE ATUAR NUM ESPAÇO MASCULINO

Ludmila Lins Bezerra
(Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – CINTEP/
ludlins_@hotmail.com

Jeane Félix
(Universidade Federal da Paraíba
jeanefelix@ce.ufpb.br

RESUMO

A Marinha Mercante tradicionalmente tem sido um espaço ocupado por homens. A participação de mulheres ainda é pequena, invisibilizada e situada num contexto de masculinidades. Nesse sentido, objetivamos, com este trabalho, refletir sobre a participação das mulheres na Marinha Mercante, a partir dos estudos de gênero. Esta pesquisa situa-se no campo dos Estudos Culturais em Educação e tem como foco as tensões e os desafios profissionais relacionados à inserção das mulheres situadas no contexto da Marinha Mercante do Brasil, cujo ambiente ainda é masculinizado. A investigação que ainda está em andamento, é pautada através de conversas via e-mail e redes sociais com mulheres que trabalham a bordo dos navios mercantes. Com isso, buscamos compreender quais foram os desafios vivenciados por elas e suas motivações para inserir-se num campo genuinamente masculino. O trabalho está organizado em três momentos: no primeiro, procuramos analisar os pressupostos da instituição mercante quanto às questões de gênero; no segundo, discutimos algumas das barreiras que as mulheres enfrentam ao estudar e trabalhar na Marinha Mercante. E por fim, analisamos conversas informais já realizadas com algumas mulheres (de Janeiro a Abril de 2017) que trabalham a bordo na instituição buscando compreender quais foram as questões mais desafiadoras vivenciadas desde a formação como Oficial da Marinha Mercante até o embarque (momento que atuam, na maioria das vezes, em cargos de liderança em navios ou plataformas). Há muito o que se explorar e ampliar em termos de equidade de gênero na instituição e são necessárias muitas mudanças para que as condições sejam favoráveis para as mulheres.

Palavras-chave: Gênero. Mulheres. Marinha Mercante.

INTRODUÇÃO

No campo profissional, a desigualdade entre homens e mulheres existe há muito tempo e até os dias de hoje essa situação prevalece. Louro (1997) afirma que “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. O ingresso da mulher no ambiente de trabalho foi, e em alguns casos ainda vem sendo, uma

transformação estrutural a partir de lutas sociais, particularmente dos movimentos feministas e de mulheres.

A relevância social desta investigação consiste na busca por contribuir com a reflexão sobre os preconceitos existentes no âmbito do trabalho de mulheres na Marinha Mercante, buscando romper as barreiras nas condições de igualdade. O trabalho pautou-se a partir de pesquisas bibliográficas e em conversas informais com algumas oficiais embarcadas na Marinha Mercante do Brasil. O estudo visa também fazer uma breve linha do tempo desde a inserção das mulheres até os dias de hoje e analisar quais foram as mudanças já realizadas e quais ainda são necessárias para que haja condições favoráveis para as mulheres.

OBJETIVOS

Temos como objetivo geral investigar as possíveis dificuldades que as mulheres tiveram (e ainda têm) ao se lançarem como tripulantes na Marinha Mercante. Como objetivos específicos, apontamos: a refletir sobre as barreiras enfrentadas em conversas informais com algumas tripulantes; conhecer as motivações que as mulheres tiveram para ingressar na Marinha Mercante e apontar estratégias que possibilitem a equidade de gênero nesse espaço de trabalho.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui um caráter qualitativo que parte de uma construção do conhecimento a partir de uma concepção sociocultural. Sobre isso, Oliveira (2003, p.53) destaca:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opinião de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atividades individuais.

A base metodológica está estruturada a partir de pesquisas em teses e dissertações que se acercam do tema, além de conversas informais com mulheres tripulantes da Marinha Mercante. A partir dos dados levantados, analisamos algumas das barreiras enfrentadas por essas mulheres que optaram por trabalhar em um ambiente que, até os dias de hoje, é tão masculinizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após muitas lutas sociais, as mulheres conseguiram ocupar espaços que antes eram apenas abertos aos homens, porém estes espaços ainda vem acompanhado de discriminação e/ou segregação. De acordo com Leme e Wanjnman (2011), a diferença salarial entre homens e mulheres, vem diminuindo, mas ainda é um problema existente nos diversos espaços de trabalho e nas mais distintas carreiras. Alguns estudiosos/as perceberam que entre a década de 1980 e 1990 houve um aumento na inserção das mulheres no mercado de trabalho. É importante destacar que as mulheres desde sempre trabalhavam nos lares e nos campos e que, aos poucos foram ocupando outros espaços de trabalho, embora ocupando trabalhos “femininos” como escolas, escritórios e farmácias. De acordo com Silva (2013, p. 36):

Na sociedade contemporânea as mulheres vêm conquistando e ampliando espaço na esfera pública e privada, sobretudo no que se refere a acesso ao mercado de trabalho e nas representações políticas. O século XX viu surgir o movimento pela emancipação feminina e ocorreu de forma diversa no contexto nacional e mundial. Tal dinâmica aprofundou o debate sobre as questões do homem e da mulher na sociedade, sendo possível atestar que as diferenças vão além das biológicas entre os sexos, isto é, se pode dizer que existe uma ideia concebida socialmente sobre masculinidade e feminilidade. É nesse plano que surge o conceito de gênero, sugerindo vocábulo sexo seja apenas utilizado para se referir a diferenças biológicas entre homens e mulheres, e gênero quando se faz menção às estruturas sociais, psicológicas ou culturais que se colocam sobre essas diferenças biológicas.

O argumento de que há diferenças biológicas entre homens e mulheres e que estas interferem na capacidade cognitiva, foi utilizado por muito tempo. Isso acarretou na invisibilidade das mulheres no campo profissional. De acordo com Louro (1997, p.21) “ seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender e justificar a desigualdade social”. Reconhecemos as diferenças entre homens e mulheres, todavia, argumentamos que essas não podem ser traduzidas em desigualdades quaisquer que sejam.

A Marinha Mercante do Brasil teve um maior destaque entre as décadas de 1960 e 1980, quando a indústria naval do país estava em pleno desenvolvimento. Em 2004, com a descoberta do pré-sal, muitas empresas internacionais responsáveis por exploração de petróleo investiram em navios aqui no país. Com isso, a quantidade de vagas para se trabalhar embarcado/a aumentou visivelmente. Para dar oportunidades aos brasileiros nos navios estrangeiros, foi regulamentada em 2006, a Resolução 72 onde os navios internacionais só poderão atuar no país mediante cota mínima de tripulantes brasileiros de acordo com a embarcação.

No Brasil existem duas escolas preparatórias para a formação de oficiais da Marinha Mercante: uma está situada em Belém – PA, CIABA – Centro de Instrução Almirante Brás de Aguiar; a outra se localiza no Rio de Janeiro – RJ , CIAGA – Centro de Instrução Almirante Graça Aranha. Os/as alunos/as ingressam na Marinha Mercante como oficiais somente mediante concurso público de âmbito nacional: EFOMM ou ASOM/ASON. EFOMM é a Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante, na qual os/as alunos/as, após aprovação no concurso, passam três anos em regime de internato e se formam como Bacharel em Ciências Náuticas.

Na EFOMM são formados oficiais em duas opções: Náutica ou Máquinas. O Oficial de Náutica fica encarregado por trabalhar no convés localizado na parte superior do navio. O Oficial de Máquina fica responsável por trabalhar na área da máquina dos navios, localizada na parte inferior do navio.

ASON é o curso de Adaptação de Segundo Oficial de Náutica, os/as alunos/as que desejam prestar o concurso devem ter nível superior nos seguintes cursos: qualquer Engenharia, Ciências Náuticas, Astronomia, Oceanografia, Meteorologia, Matemática, Física, Química, Química Industrial, Química do Petróleo, Estatística, Economia, Administração, Administração Industrial ou Informática; cursos de tecnologia: Sistemas de Navegação, Construção e Manutenção de Sistemas de Navegação Fluvial, Sistemas de Telecomunicações, Construção Naval; Licenciatura em Matemática, Física ou Química.

ASOM é o curso de Adaptação de Segundo Oficial de Máquinas, os/as alunos/as que podem prestar o concurso tem que ter os cursos superiores em: Engenharia: Naval, Mecânica, de Petróleo, Industrial Mecânica, Produção, Mecatrônica, Metalúrgica de Energia, Eletrotécnica, Eletrônica, Automação ou Controle e Automação. Cursos tecnólogos: Construção Naval, Manutenção de Sistemas de Máquinas e Equipamentos, Manutenção Industrial, Mecânica, Mecânica Industrial, Fabricação Mecânica, Processos de Produção, Metalurgia e Materiais, Automação Industrial ou Mecatrônica.

As primeiras mulheres embarcadas na Marinha Mercante surgem na década de 1960 como enfermeiras ou taifeiras (função que cuida dos alimentos, refeições e alojamentos), ainda mantendo a limitação profissional destinada às mulheres com atividades na área de saúde e cuidados, por serem mais delicadas ao gênero. A partir dos dados coletados, o motivo que mais atrai as mulheres é a busca por trabalhar na Marinha Mercante são os salários altos, pois muitos conseguem colocação no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em Março de 2000, no Brasil, foi formada a primeira turma com mulheres Oficiais da Marinha Mercante, composta por 61 alunos/as, havia apenas 9 mulheres. Por uma questão de ética, preservamos os nomes das mulheres que relataram um pouco de suas experiências e barreiras enfrentadas no ambiente de trabalho. Assim, os nomes citados durante o texto são fictícios. Denise (2017) participou desta turma e afirmou que foi um grande desafio fazer parte deste marco na história da Marinha Mercante Brasileira, pois precisava superar todas as barreiras existentes e mostrar sua capacidade em estar ali. “A concorrência foi muito grande, foram mais de oito mil inscritos, foi uma superação diária tanto nas etapas, quanto na minha formação, mesmo tantos anos depois, ainda sou desafiada pelo fato de ser mulher.” Atualmente, Denise é a única mulher na empresa que trabalha.

Abaixo segue a tabela explicativa referente às siglas das funções a bordo:

Tabela 1.

CLC	Capitão de Longo Curso
CCB	Capitão de Cabotagem
1 ON	1º Oficial de Náutica
2 ON	2º Oficial de Náutica
OSM	Oficial Superior de Máquinas
1 OM	1º Oficial de Máquinas
2 OM	2º Oficial de Máquinas

Em sua pesquisa, Lobato (2015) verificou na DPC (Departamento de Porto e Costas) a quantidade de mulheres oficiais a bordo:

Tabela 2

TOTAL POR CATEGORIA (CIR ATIVA 31JUL15)			
	HOMENS	MULHERES	TOTAL
CLC	1.006	4	1.010
CCB	395	26	421
1ON	944	197	1.141
2 ON	1.284	347	1.631
OSM	697	1	698
1 OM	615	15	630
2 OM	2.114	252	2.366
TOTAL GERAL	7.055 (89,34%)	842 (10,66%)	7.897

Fonte: DPC -2015

De acordo com os dados, constata-se que mesmo após quinze anos desde a primeira turma de mulheres oficiais, a quantidade de mulheres embarcadas ainda é bastante escassa. Carvalho (2015, p. 35) afirma que “a presença das mulheres continua reduzida nos campos da ciência, tecnologia, política, altos negócios e nos cargos de chefia.”

Rita tem 36 anos, é Oficial Superior de Máquinas e concluiu o curso em 2009. Em sua turma havia 24 alunos e apenas 5 mulheres. Segundo a Oficial: *Durante meu estágio após a formação eu tive um chefe que me pediu para que eu solicitasse à empresa pra mudar de navio, pois eu era mulher e teria dificuldades para aprender as técnicas com ele.*

Atualmente, Rita trabalha em Santos-SP e é a única mulher embarcada em sua empresa. Ela expôs que a principal barreira que sempre enfrentou foi “por ser mulher, tinha que mostrar a capacidade técnica, e às vezes, física para trabalhar na máquina”.

A partir das conversas informais com algumas mulheres embarcadas, percebemos que uma das principais barreiras enfrentadas por elas, foi o desafio constante de provar capacidades técnicas de lidar e solucionar os conflitos da profissão. Além disso, ser na maioria das vezes a única mulher a bordo torna a situação mais desafiadora, pois é necessário se impor como mulher e profissional. Segundo Denise (2017), “é um desafio diário, todos os dias eu preciso provar para mim mesma e para os outros que sou capaz de ocupar a função a qual sou responsável”.

A Marinha Mercante é um espaço que por muito tempo foi ocupado apenas por homens, ainda há muito preconceito contra as mulheres na instituição referente à sua

capacidade em ocupar cargos de responsabilidade e liderança. As mulheres conseguiram avançar, porém ainda há muita discriminação por parte dos homens a bordo.

Uma questão muito séria, infelizmente ainda muito corriqueira nos ambientes de trabalho em geral são os assédios sexuais e/ou morais. Segundo a cartilha do Senado sobre Assédio, o assédio moral pode ser definido como:

O assédio moral consiste na repetição deliberada de gestos, palavras (orais ou escritas) e/ou comportamentos de natureza psicológica, os quais expõem o(a) servidor(a), empregado(a) [...] a situações humilhantes e constrangedoras, capazes de lhe causar ofensa à personalidade, à dignidade ou à integridade psíquica ou física, com o objetivo de excluí-los (as) das suas funções ou de deteriorar o ambiente de trabalho.

Já o assédio sexual pode ser caracterizado como:

Constranger alguém, mediante palavras, gestos ou atos, com o fim de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o (a) assediador (a) da sua condição de superior hierárquico ou da ascendência inerente ao exercício do cargo, emprego ou função.

De acordo com as conversas informais que realizamos, pode-se constatar que 100% das mulheres citadas afirmaram já terem sido assediadas sexualmente e/ou moralmente. Sobre assédio sexual, Rita (2017) relatou:

É uma situação complicada. Por muito tempo eu precisei inventar que era casada para que os homens parassem de se achar no direito de me assediarem. Quer dizer, eu precisei criar uma participação masculina na situação para me impor. Infelizmente situações como essa são muitos comuns aqui.

Outro aspecto que nos ocorreu a partir das nas conversas informais que realizamos, que as mulheres mercantes precisam por vezes aderir à atitudes “masculinas” para impor respeito profissional e pessoal no ambiente de trabalho. Célia tem 42 anos, trabalha na função de Imediato (duas funções abaixo do comandante), ela relatou que já foi questionada sobre sua sexualidade pois “não dava abertura aos homens a bordo”.

No final da escala de trabalho, há sempre uma avaliação do desempenho profissional. Esta avaliação é realizada pelo/a chefe e pode comprometer o retorno do/a tripulante. Entre os motivos de se guardar segredo sobre os assédios, o principal é o medo de obter uma avaliação negativa em seu desempenho.

A Oficial de Náutica, Célia (2017) sobre as barreiras enfrentadas relatou:

Muitos homens acham que as mulheres não são capazes de desenvolver o trabalho com excelência. Além disso, há os que não concordam que as mulheres trabalhem embarcadas, pois podemos engravidar e precisaremos deixar o ambiente de trabalho por alguns meses.

Alguns locais de trabalho no navio são considerados em condições insalubres, quer seja por alta temperatura ou som, tornando o espaço inacessível para uma mulher gestante, por exemplo. Percebemos uma evolução muito pertinente na legislação ao adaptar a licença maternidade que beneficia também as mulheres mercantes. A Lei nº 13.287, aprovada em 11 de Maio de 2016 regulamenta que a mulher gestante ou lactante será afastada de quaisquer atividades ou operações em locais insalubres. Isso é um grande avanço, embora tardio, pois vale lembrar que as mulheres estão a bordo desde a década de 60 e após 56 anos que foi aprovada uma lei referente à maternidade.

CONCLUSÃO

As primeiras mulheres embarcadas surgem ainda no papel de cuidadoras, com atribuições ditas “femininas”. Somente após quase cinquenta anos, elas são aceitas ao ocuparem cargos nos espaços genuinamente masculinos da Marinha Mercante. Vale ressaltar que a abertura às mulheres na Marinha Mercante rompeu muitas teorias quanto às capacidades cognitivas e físicas das mulheres.

O estudo apontou algumas barreiras enfrentadas pelas mulheres citadas. Percebeu-se que elas são testadas constantemente por sua capacidade técnica e física nas atividades cotidianas no ambiente de trabalho. Decidir trabalhar na Marinha Mercante requer determinada estrutura psíquica para enfrentar determinadas situações como mulher em um espaço tão masculinizado.

Nessa perspectiva, ressaltamos as concepções de gênero, assédio moral e sexual, bem como faz-se conexão das teorias com os relatos das mulheres a partir das conversas informais. Observamos que um dos principais motivos para as mulheres trabalharem na Marinha Mercante é o retorno salarial oferecido. Constatamos que o número de mulheres embarcadas ainda é bem reduzido, apesar de estar aberta a inserção das mulheres há quase vinte anos. Por fim, argumentamos que a Marinha Mercante é um espaço atravessado por

relações desiguais de gênero e que ainda há muito o que se avançar na direção de construir um espaço mais justo e menos desigual para atuação das mulheres.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça. Assédio Moral e Sexual. 25 p. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/pro-equidade/pdf/cartilha-de-assedio-moral-e-sexual>> Acesso em: 18/05/2017

LEME, C.;Wajnman, S.Tendências de corte nos diferenciais de rendimento por sexo. In: HENRIQUES, R. (Org.). Desigualdade e pobreza no Brasil.Rio de Janeiro: IPEA, 2011.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, R. **Oficiais da Marinha Mercante: um estudo sobre os fatores contribuintes para a evasão nos anos iniciais da carreira embarcada.** Dissertação (mestrado em Administração). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa – Rio de Janeiro , Outubro, 2013.

“POR SER MENINA”: DISCUTINDO GÊNERO NA ESCOLA

Ananda Neves Arnoud Guimarães
(Universidade Federal da Paraíba)
ananda_nda@hotmail.com

Larissa Cavalcanti de Albuquerque
(Universidade Federal da Paraíba)
laalbuquerque13@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho consiste no relato e análise de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de João Pessoa, cujo objetivo consistia em abordar a relevância da promoção da igualdade de gênero na comunidade escolar. No cotidiano escolar podemos perceber a perpetuação de preconceitos e estigmatizações por meio de práticas excludentes, que delimitam o que é e como é ser menina e menino. Em função disso, buscamos discutir o significado de “ser menina” em nossa sociedade e compreender como as professoras percebem e abordam a relevância da referida temática no espaço educacional. A partir dos diálogos desenvolvidos com estudantes e docentes, produzimos um curta-metragem intitulado “Por ser menina”, no qual contamos com a participação de sete alunas com idade entre 9 e 13 anos, três professoras do ensino fundamental I, uma especialista e com a mãe de um aluno. A nossa proposta junto as alunas foi discutir o que tem sido afetado na vida das mesmas por serem meninas, as diferenças de gênero que percebem e vivenciam em seu cotidiano. Assim, buscávamos dialogar sobre vivências, explicitando e questionando as desigualdades, tendo em vista que a tomada de consciência acerca de uma realidade injusta é o primeiro passo para a resistência e transformação. Algumas meninas tiveram dificuldades para elaborar suas falas, se apropriar do espaço de protagonista e dar voz aos seus anseios, entretanto, as crianças conseguiram se colocar, trazendo relatos de seus cotidianos perpassados pela desigualdade de gênero, seja na escola ou em suas casas, apontando fatores tais como: a percepção e problematização do esporte e da educação como atividade direcionada aos meninos, a diferença dos papéis domésticos desenvolvidos por meninos e meninas, homens e mulheres e a violência contra a mulher em nossa sociedade. As demais participantes: professoras, especialista e a mãe de aluno, reafirmaram a importância dessa discussão no espaço educacional. As docentes apresentaram ainda relatos de falas machistas apresentadas por seus alunos e alunas em sala de aula, reproduções sobre a concepção do homem como ser superior a mulher e não responsável pelos afazeres do lar. Por fim, pudemos perceber a importância do debate acerca das relações de gênero junto a comunidade escolar, tendo em vista a preocupante reprodução das estereotípias e preconceitos apresentadas pelas alunas, e também de seus questionamentos, angústias e problematizações frente a essas questões.

Palavras-chaves: Gênero. Escola. Meninas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste no relato e análise de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade

de João Pessoa, cujo objetivo consistia em abordar a relevância da promoção da igualdade de gênero na comunidade escolar. No cotidiano escolar podemos perceber a perpetuação de preconceitos e estigmatizações por meio de práticas excludentes, que delimitam o que é e como é ser menina e menino. Em função disso, buscamos discutir o significado de “ser menina” em nossa sociedade e compreender como as professoras percebem e abordam a relevância da referida temática no espaço educacional. A partir dos diálogos desenvolvidos com estudantes e docentes, produzimos um curta-metragem intitulado “Por ser menina”, no qual contamos com a participação de sete alunas com idade entre 9 e 13 anos, três professoras do ensino fundamental I, uma especialista e com a mãe de um aluno. A nossa proposta junto as alunas foi discutir o que tem sido afetado na vida das mesmas por serem meninas, as diferenças de gênero que percebem e vivenciam em seu cotidiano.

Assim, buscávamos dialogar sobre vivências, explicitando e questionando as desigualdades, tendo em vista que a tomada de consciência acerca de uma realidade injusta é o primeiro passo para a resistência e transformação. Algumas meninas tiveram dificuldades para elaborar suas falas, se apropriar do espaço de protagonista e dar voz aos seus anseios, entretanto, as crianças conseguiram se colocar, trazendo relatos de seus cotidianos perpassados pela desigualdade de gênero, seja na escola ou em suas casas, apontando fatores tais como: a percepção e problematização do esporte e da educação como atividade direcionada aos meninos, a diferença dos papéis domésticos desenvolvidos por meninos e meninas, homens e mulheres e a violência contra a mulher em nossa sociedade. As demais participantes: professoras, especialista e a mãe de aluno, reafirmaram a importância dessa discussão no espaço educacional. As docentes apresentaram ainda relatos de falas machistas apresentadas por seus alunos e alunas em sala de aula, reproduções sobre a concepção do homem como ser superior a mulher e não responsável pelos afazeres do lar. Por fim, pudemos perceber a importância do debate acerca das relações de gênero junto à comunidade escolar, tendo em vista a preocupante reprodução das estereótipias e preconceitos apresentados pelas alunas, e também de seus questionamentos, angústias e problematizações frente a essas questões.

OBJETIVO GERAL

- Abordar a relevância da promoção da igualdade de gênero na comunidade escolar, bem como propiciar ações de enfrentamento a todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social na escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Provocar a reflexão e a prática de questionamento junto aos estudantes sobre estereótipos de gênero, papéis sociais e violência;
- Produzir o curta-metragem “Por ser menina”.

METODOLOGIA

Para a construção do debate acerca das relações de gênero no espaço escolar, inicialmente foram desenvolvidas oficinas temáticas com todas as turmas de educação infantil, ensino fundamental e EJA, com o intuito de fornecer elementos geradores do debate acerca da problemática citada. Assim, no desenvolvimento do nosso projeto obtivemos a realização de: 2 reuniões pedagógicas, 1 palestra para as mulheres da comunidade, 15 oficinas interdisciplinares.

Para a construção das oficinas realizamos reuniões de planejamento com a presença da gestão, da equipe docente e da equipe de especialistas, almejando traçar meios para discutir e promover a igualdade de gênero na escola.

Por fim, idealizamos a criação do curta-metragem “*Por ser Menina: discutindo questões de gênero na comunidade escolar*”, foco deste trabalho, que contou com a participação de uma especialista, 3 professoras, 7 estudantes e 1 familiar e teve como objetivo apresentar o relato das vivências das meninas em seu cotidiano perpassado por questões de gênero, além da importância dessa discussão no ambiente escolar.

O vídeo foi gravado na sala do Setor de Acompanhamento Educacional Especializado, em meio as atividades realizadas nos dias de sábado na instituição de ensino, de modo a não interromper o andamento das rotinas pedagógicas.

Após a gravação do vídeo, explicamos o conteúdo e relevância do mesmo e solicitamos aos responsáveis pelas crianças que assinassem um termo de autorização de divulgação das imagens. Todos os responsáveis assinaram as autorizações após compreender o intuito de divulgação do material por parte da instituição.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre gênero iniciou-se desde antes do século XX, mas foi a partir das lutas dos movimentos feministas pelos direitos das mulheres e equidade de gênero que o debate se tornou público e ganhou maior visibilidade. Ainda assim, o conceito de gênero tem

sido utilizado constantemente de forma equivocada, sendo equiparado a definição de sexo. Contudo, enquanto sexo é algo determinado pela natureza e está relacionado ao aspecto anatômico do corpo, às características biológicas do que significa ser macho ou fêmea; o conceito de gênero, desenvolvido pela teoria feminista na década de 1980, refere-se à construção cultural e social de papéis sexuais, conjunto de representações constituídas a partir da diferença biológica do sexo (BRASIL, 1998; CECCHETTO et al, 2010).

Em nossa sociedade tem-se atribuído aos homens e mulheres diferenciadas características que devem orientar suas formas de agir, de sentir e pensar, como se fossem traços universais, pré-determinados pelo seu sexo. Contudo, é importante compreender que as atribuições femininas e masculinas são fenômenos históricos, construções socioculturais de determinadas sociedades. Os seres humanos nascem machos ou fêmeas, e através da educação tornam-se homens e mulheres (SAFFIOTI, 1987).

Para além das relações de gênero, os indivíduos são também constituídos e atravessados pela esfera de classe social, raça e etnia. Considerar que a nossa subjetividade é perpassada por todas essas questões socialmente construídas, faz-nos perceber que as características normalizadoras do ser menino ou menina corresponde a uma relação de poder, naturalizada em função de sua constante prática e repetição.

A escola também tem servido como espaço de normatização das relações de poder. Historicamente tem servido à manutenção de uma lógica capitalista, transformando-se em um lugar de disciplinarização e moralização dos sujeitos e saberes (VARELLA, 2000). Segundo Louro (1997), a escola *“afirmar o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.”* (p. 58). A cristalização dos preconceitos de gênero atravessa os discursos e práticas cotidianas da escola, os currículos, materiais didáticos e processos de avaliação servindo a uma naturalização das diferenças sociais.

Em seus lares, desde a mais tenra idade, meninas e meninos são ensinados a se comportar de forma diferenciada em aspectos diversos, relacionados desde a questões da sexualidade, a expressão de sentimentos e até mesmo na escolha da carreira profissional. Pais e mães logo buscam demarcar os corpos infantis, imputando-lhes uma identidade generalista de gênero. Nas meninas furando as suas orelhas, enchendo-lhes de apetrechos que demarquem sua *“deturpada feminilidade”*, enquanto nos meninos são vestidos com as camisas de times de futebol e com cores fortes e ditas masculinas (WOLFF, 2006).

Ao sair do espaço residencial para o escolar, crianças e adolescentes se deparam com a continuidade de um processo educacional reafirmador das diferenças. Professores depositam

sobre as meninas a expectativa de um vir a ser mais docilizado, meigo e comportado, ao passo que dos meninos espera-se um comportamento mais expansivo, empoderado pouco emotivo. Acerca daqueles que destoam, por vezes há o discurso preconceituoso e discriminatório: “você bagunça como um menino”, “você chora como uma menina”. Tudo isso resulta numa cultura de submissão feminina, na legitimação da violência de gênero e na discriminação daquelas que não se encaixam na norma estabelecidas ao seu sexo (PUPO, 2007).

Em contraponto a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de “superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p.287), insere como tema transversal a Orientação Sexual, incluindo a discussão acerca das relações de gênero e diversidade humana. De acordo com o referido documento, a escola deve ser um espaço de promoção da equidade entre os sexos e de questionamento dos estereótipos de gênero.

Infelizmente, apesar de ter se passado mais de uma década desde a publicação dos Parâmetro Curriculares, poucas modificações efetivas puderam ser percebidas no currículo e nas práticas escolares (ROSA et al, 2015). O que temos visto é um movimento de retirada do termo “gênero” e da formalização de seu debate de diversos documentos base para construção de políticas públicas e elaboração de projetos políticos pedagógicos e planos de curso, tais como os planos municipais de educação.

As diversas problemáticas de gênero afetam a ambos os sexos, ditando formas de ser únicas, e negando a expressão do sujeito em sua singularidade. Estigmas e delimitações de papéis cerceiam os sujeitos, negando a pluralidade cultural existente no mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fim de nossa experiência pedagógica produzimos o curta-metragem “Por ser menina”. Neste vídeo contamos com a participação de sete alunas, três professoras, uma especialista e com a mãe de um aluno. A nossa proposta foi discutir o que tem sido afetado na vida dessas alunas por serem meninas, as diferenças de gênero que percebem e vivenciam em seu cotidiano. Assim, o objetivo era falar sobre vivências, explicitando e questionando as desigualdades.

Algumas meninas tiveram dificuldades para elaborar suas falas, se apropriar do espaço de protagonista e dar voz aos seus anseios, entretanto, as crianças conseguiram se colocar, trazendo relatos tais como: *“Antigamente as mulheres não podiam sair, tinham que ficar em casa cuidando dos filhos da comida, do marido. Hoje em dia mudou um pouquinho. Tá ficando um*

pouquinho pior porque tem mulheres apanhando do marido. ” (A., 10 anos)

Por meio da fala acima descrita, observamos a importância do debate acerca das lutas históricas das mulheres por direitos, debate este que despertou bastante interesse nas crianças e adolescentes, visto que fizeram refletir que as ordens das relações sociais não são pré-estabelecidas, não nascemos com direitos, seja o de estudar, de ocupar o espaço público, de trabalhar, foram direitos conquistados por meio de diversas lutas encampadas pelos movimentos feministas de diversas gerações.

No entanto, apesar de reconhecer as dificuldades do passado, a criança afirma que atualmente está ainda pior, em virtude das situações de violência doméstica presenciadas por ela.

Outra criança apontou em sua fala um aspecto extremamente relevante nos debates sobre questões de gênero: a atribuição dos papéis domésticos as mulheres e liberdade conferida aos meninos ao passo que às meninas resta o enclausuramento doméstico: *“O menino pode sair, namorar, brincar no meio da rua e a menina não. A menina só pode ficar dentro de casa ajudando a mãe, brinca no meio da rua de vez em quando, quando a mãe deixa.” (J., 10 anos).*

O lugar das meninas no esporte e na educação física foram outros destaques das meninas da instituição, como podemos observar nas falas abaixo:

“Eu gostaria de jogar muito bola, mas os meninos poderiam ficar me xingando. Eu não sou dessas meninas que brinca de boneca, pula corda, meu negócio é jogar vôlei, futsal. Eu gostaria muito mesmo de jogar vôlei com os meninos, mas eles poderiam ficar me xingando e eu não gostaria disso. ” (T., 10 anos)

“Eu gosto de jogar, mas os meninos dizem que eu não posso jogar bola porque sou menina. Dizem por aí que eu jogo melhor do que eles. Eu posso jogar bola sim! ” (D., 9 anos).

As crianças relatam, seu desejo de praticar esportes que é cerceado pela fala dos colegas, que não atribuem esse tipo de atividades a meninas. Assim, é reproduzido no espaço escolar o estereótipo de que pessoas do sexo feminino não deveriam se interessar por atividades que exigissem desempenhos físicos, podendo estar envolvidas apenas em brincadeiras que remetem ao espaço doméstico.

As docentes relataram a reafirmação, por parte das meninas e meninos, de machismo e preconceitos de gênero, apresentados durante os diálogos realizados em sala de aula. Uma professora da turma do 5º ano afirmou que:

“Na minha sala, ao discutir essa questão, percebemos o quanto os meninos ainda são machistas, e as próprias meninas ainda têm essa ideia de que é o homem que manda e que a mulher deve se deixar obedecer.” (M.G., professora)

No que se refere a participação da mãe de um aluno na gravação do vídeo, pudemos perceber a valorização e reconhecimento da relevância da temática trabalhada pela escola.

“Vejo com grande importância o trabalho realizado pela instituição quanto a questão de gênero, para uma nova concepção de gênero e a formação de novos atores sociais, inserindo esses meninos e meninas numa sociedade com uma nova cultura: não sexista, não patriarcal e não machista.” (T., mãe de aluno).

Assim, é preciso que o debate acerca de estereótipos de gênero, violência, papéis sociais, perpassasse toda a comunidade escolar, desde os alunos, aos funcionários e familiares. Nossa proposta de debate e intervenção foi bem aceita pelos atores que constituem o espaço educacional, após a promoção de discussões e formação sobre o tema direcionado principalmente ao corpo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer à tona o debate das questões de gênero no espaço escolar não é tarefa fácil. Vivenciamos um momento histórico de desconstrução do termo gênero, que tem sido utilizado de forma pejorativa por muitos que desconhecem seu real significado.

No entanto, é fundamental que a escola seja um espaço de questionamento daquilo que está instituído, posto como natural, mas que, no entanto, traz em sua gênese formas de dominação e manutenção das relações de poder.

Verificamos que os debates realizados de fato suscitaram reflexões interessantes, visto que foi possível desconstruir determinados preconceitos naturalizados. Apresentamos aos alunos o conceito de machismo, antes desconhecido por eles, aportando para um debate acerca da historicidade dos papéis e características atribuídas as mulheres e da luta e avanço pelos direitos.

Finalizamos ressaltando que é possível discutir um termo tão complexo com crianças e todas as idades, desde que se desenvolvam debates a partir das suas realidades concretas e cotidianas.

É possível promover a igualdade de gênero no espaço educacional, entretanto torna-se fundamental compreender que a tomada de consciência acerca de uma dada realidade e a prática de questionar aquilo que está posto ou naturalizado em nossa sociedade é o primeiro passo para a resistência e transformação de uma realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CECCHETTO, F., et al. Gênero, sexualidade e ‘raça’: dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, S.G., et al. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p 121-146. Disponível em <<http://books.scielo.org> >. Acessado em 01/09/2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

PUPO, K.R. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. 2007. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2007.

ROSA, A.C.B.S. et al. Entre o que se sabe e o que se faz: como os/as docentes têm se posicionado diante de práticas excludentes de gênero no contexto escolar? **Espaço do Currículo**; v.8, n.2, p. 195 – 208, mai – ago 2015. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> >. Acesso em: 04 set. 2016.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigostki. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n 71, Jul, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf> >. Acesso em: 04 set. 2016.

SOUSA, V.A.; CARVALHO, M.E.P. **Por uma educação escolar não-sexista**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. 27 p.

VARELLA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000, p.87 – 96.

WOLFF, C. C. **Como é ser menina e menino na escola: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar**. 2006. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A RESPEITO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Daiane de Sousa Lopes⁸¹

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
daianesousalopes@outlook.com

Francisco Ricardo Miranda Pinto⁸²

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
ricardomiranda195@gmail.com

RESUMO:

Liberdade é uma condição humana e cotidiana, conhecer e respeitar os limites exige de cada um e é essencial para uma boa convivência na sociedade. Diante do proposto tem-se como problemática a falta de formação para professores trabalharem o gênero e a sexualidade dos educandos. O objetivo geral desta pesquisa é discutir a formação de professores quanto às temáticas gênero e sexualidade no espaço da sala de aula. Cada ser humano possui sua sexualidade própria que se configura como parte integral de sua personalidade. A família precisa trabalhar em conjunto com a escola, acompanhando e colaborando com as ações desenvolvidas relacionada a sexualidade para que o bem-estar dos educandos seja preservada acima de tudo. Os docentes não podem formar a personalidade dos adolescentes de acordo com que a sociedade ache que seja correto e sim, devem instruí-los a viverem de acordo com suas aceitações e acima de tudo respeitar a si próprios. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritiva. O universo da pesquisa é a rede pública municipal do município de Uruoca, localizado na região noroeste do estado do Ceará. O lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Francisco Henrique Ciriaco Duarte. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre os meses de abril a julho do ano de 2016 com aplicação do questionário para coleta de informações sobre as opiniões dos professores acerca da Educação Sexual. O instrumento de coleta de dados foi composto de perguntas objetivas e subjetivas. Os resultados apontam para a necessidade de formação continuada para lidar com as novas demandas uma vez que os conhecimentos são construídos, pelos professores, a partir de cursos de Biologia e/ou de interesse próprio e que esse conhecimento limitado, limita a dinâmica de discussão sobre Educação Sexual no espaço da sala de aula. Chama à atenção o que foi pontuado sobre aquisição de novos conhecimentos para corresponder as perguntas dos estudantes. É possível inferir nesta fala que os educandos não sentem mais receio de fazer questionamentos sobre assuntos que por diversas vezes que ainda são considerados tabus na sociedade atual. Diante das respostas obtidas dos professores percebe-se que a necessidade de uma formação continuada sobre Educação Sexual é extremamente importante, já que esse tema não é comum nos currículos escolares.

Palavra-chave: Adolescentes. Sexualidade. Gênero. Escola. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Liberdade é uma condição humana e cotidiana, o ser humano aprende a conhecer o conceito de liberdade, e o fato de conhecer a liberdade, expressa a condição de ser livre e o que é ser livre? É fazer tudo o que vem na mente e no coração, no pensamento e na vontade. A liberdade tem limites? Conhecer limites exige de cada um a capacidade de respeitar a si

⁸¹Acadêmica Graduanda do Curso de Pedagogia

⁸²Professor Orientador do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Me em Saúde Coletiva.

mesmo e ao outro.

Diante do proposto tem-se como problemática a falta de formação para professores trabalharem o gênero e a sexualidade dos educandos sem preconceito, incluindo os valores educacionais na formação do ser humano.

Justifica a escolha trabalhar por esta temática o fato de conhecer de perto as dificuldades enfrentadas pelos professores em abordar assuntos voltados a Educação Sexual.

Está estruturado em um tópico que versa sobre os direitos a orientação sexual na escola, como esta está apontada nos documentos oficiais e no espaço da escola e se divide na Educação Sexual na docência. Colaboram na fundamentação deste tópico Brasil (1990), Brasil (1998), Louro (2011) e outros.

Se trata de uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva realizada de abril a julho de 2016 com 04 professores pertencentes a rede municipal de ensino do município de Uruoca/Ceará. Para a seleção dos professores seguiu-se como critérios de inclusão que fossem professores estatutários da prefeitura daquele município e fossem docentes da disciplina de Ciências Naturais no Ensino Fundamental Anos Iniciais e como exclusão o fato de serem professores na disciplina de Ciências Naturais, mas não estarem ministrando efetivamente a mesma e/ou estarem em afastamento. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionário com questões abertas e fechadas.

Os resultados são apresentados através da escrita fiel das falas dos participantes da pesquisa que comprovam a realidade dos professores não dispor de conhecimentos para tratar das temáticas relacionadas à Educação Sexual o que os deixa a mercê do uso exclusivo dos conteúdos presentes nos livros didáticos e ou a partir de seus conhecimentos.

O objetivo geral desta é discutir a formação de professores quanto as temáticas gênero e sexualidade no espaço da sala de aula.

2 DIREITOS SEXUAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

A sexualidade não está atrelada somente ao orgasmo, vai muito além, retrata situações onde o indivíduo passa por transformações e que tais transformações precisam ser explicadas de forma séria e sem preconceito.

Hoje se fala muito em democracia, mas deturpam demais seu significado enquanto que o verdadeiro significado é,

Democracia é ter liberdade, andar nas ruas sem ser suspeito, é ser bem atendido em locais públicos, é ser respeitado, não ser julgado pela cor de sua pele e nem por sua opção sexual, não ser questionado pela sua religião, não subjugar sua inteligência, sua capacidade, não subjugar sua habilidade, sua honestidade. (SANTOS, 2011 p. 17).

Atualmente o ser humano encontra-se refém de suas próprias ações, procuram esconder-se por trás de máscaras e facetas que não condizem com sua verdadeira identidade. Vale destacar que desde a década de 70 que a própria Organização Mundial de Saúde (OMS) dá à sexualidade um novo olhar, um novo significado e uma nova perspectiva, pois exclui a visão puramente anatômica e sexual passando a considerar o sujeito em outras dimensões como reconhecer-se e reconhecer a sexualidade como sendo um conjunto híbrido de cultura, emoções, sentimentos (SANTOS, 2011)

É de fundamental importância discutir as diferentes culturas, dando os direitos aos indivíduos de ter seu livre arbítrio em suas escolhas, desmistificando as culturas tradicionais em que se afloram de forma desrespeitosa a discriminação, as pessoas não conseguem ir além de seus objetivos por motivo de serem barrados por situações que ferem seus princípios, levando-os a esconderem seus desejos, seus anseios e porque não dizer sua própria identidade. Cada indivíduo deve ter e escolher como viver de uma forma que sua identidade seja respeitada. Aduz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 3: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidades (BRASIL, 1990. p.1)

Hoje mais do que antigamente e com a globalização se faz necessário trabalhar num contexto amplo que contemple opções em quaisquer situações, não se deve viver encarcerado numa cultura arcaica a qual não se aceita o outro como ele é. Querer moldar ou adequar uma pessoa para agradar uma sociedade que não se preocupa com a integridade do ser humano é um fracasso a todo e qualquer ser humano que merece todo respeito.

Deve ser na família que o respeito e a aceitação quanto as questões de gênero precisam ser preservadas, sabendo que a maioria dos casos de preconceito advém do próprio meio familiar, e quando isso acontece é na escola que esses preceitos vergonhosos precisam ser trabalhados de forma sutil, mostrando ao indivíduo que todos têm direito a uma vida digna independentemente de cor, raça, religião, gênero e sexualidade (SANTOS, 2011; BRASIL, 1998; LOURO, 2003).

É na educação infantil que se deve começar o primeiro trabalho envolvendo a sexualidade e quebrando o tabu onde em muitas escolas ou Centros de Educação Infantil (CEI), ainda preconizam a estória de que a cor rosa é para as meninas e a cor azul é para os meninos, indo ainda mais além em dizer que menino brinca de bola e menina brinca de boneca.

Cabe à escola abrir novos horizontes mediante rodas de conversas, discussão aberta, dinâmicas de integração, palestras preventivas etc. A escola tem esse poder de persuasão, é muito gratificante quando o ser humano é tratado de forma respeitosa e quando isso acontece tudo fica mais gratificante, aconchegante levando o indivíduo a se encontrar e se aceitar causando no mesmo a felicidade almejada.

A família precisa estar em total sintonia com a escola, acompanhando, colaborando com as ações desenvolvidas relacionada a sexualidade para que o bem-estar dos educandos sejam oferecidos de forma conjunta e em perfeita harmonia.

2.1 A adolescência e o trabalho com adolescentes

A adolescência é não apenas a fase de mudanças físicas, mas também o momento em que os adolescentes passam por transtornos emocionais, por conta das mudanças e transformações em seus corpos. Essa realidade “Nas sociedades ocidentais, marcadas pelo individualismo, meninos e meninas enfrentam essa passagem para a idade adulta refletindo os impasses sociais, as incertezas e as inseguranças do mundo moderno. ” (SANTOS, 2011, p. 52).

Nessas mudanças se preconizam as dúvidas solicitando estreitamento da relação da família com a escola, rompendo paradigmas impostos, que causam sofrimento, rebeldia, recolhimento, introspecção do indivíduo, impetrados por uma sociedade patriarcal. É a visão do ser adolescente e suas capacidades de transformar e transformar-se que necessita de um olhar acolhedor e orientador, evitando assim o refúgio de alguns para um lado obscuro, comprometedor de sua aceitação, suas escolhas e sua formação.

Nesta perspectiva se concebe que a escola seja acolhedora, pois muitos adolescentes veem a escola como seu segundo lar e buscam ali naquele espaço e tempo momentos de inteira reciprocidade e quando ele não encontra, busca isolar-se achando que dessa forma conseguirá vencer seus medos, suas dúvidas, muitas vezes escondendo-se por traz de coisas negativas que de nada valerão para seu crescimento pessoal, psicológico e intelectual.

É importante salientar que é na época da puberdade, na adolescência, que podem ocorrer os conflitos de ordem de gênero dada às descobertas do corpo e para alguns as primeiras experiências sexuais e/ou explosão dos hormônios. Na verdade, o adolescente ainda busca firmar-se e alguns conceitos são complexos para seu entendimento como opção sexual e orientação sexual.

A escola querendo ou não, depara com situações nas quais sempre intervém. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos. (BRASIL, 1997, p. 113).

Durante essas mudanças de comportamentos a escola realmente se depara com inúmeras situações em que muitas vezes atua fazendo o papel de pai, mãe e/ou responsável é principalmente nessa hora e nesses momentos que os profissionais precisam estar capacitados para lidarem de forma acentuada e cautelosa com essas situações que muitas vezes ocasionam um choque de realidade entre ambos. Lidar com as diferenças requer um respeito, mas não deixar de trabalhá-las e sim sintetizá-las com eficácia este trabalho que deverá estar voltado para o bem-estar do adolescente.

2.2 Ser docente e lidar com as questões de gênero na sala de aula

Os docentes não devem de forma alguma querer moldar a personalidade dos adolescentes, e sim, devem orientá-los a viverem de acordo com suas limitações, aceitações e acima de tudo respeitar a si próprio, pois partindo desse princípio eles não deixarão que outras pessoas consigam inverter seus valores, objetivos e horizontes já traçados por eles mesmos.

Algumas escolas ainda promovem ações arcaicas com predomínios do “machismo”, e à docência precisa estar aberta a esta mudança e não mais aceitar que haja este tão desfavorável retrocesso, porém “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.” (LOURO, 2003, p 89).

Sem dúvidas a escola deve refletir sim sobre as construções sociais e culturais, pois partindo dessas reflexões se pode chegar a interdisciplinaridade trabalhando temas

correlacionados a temas como sexualidade, pluralidade cultural, DST's/AIDS e muitos outros que acabam por confundir os adolescentes em sua construção da personalidade e em suas tomadas de decisões.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritiva. Justificam as escolhas o entendimento de que o ato de pesquisar se configura da necessidade de todo um cientificismo ancorado no pensamento reflexivo. (ANDER-EGG, 1978 apud LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 154). Nesta visão a característica da abordagem documental se traduz no fato da restrição a documentos, fontes primárias, via arquivos públicos oficiais. A abordagem descritiva se enquadra nesta perspectiva por descrever um fato, ou um fenômeno aqui pontual.

O universo da pesquisa é a rede pública municipal do município de Uruoca, localizado na região noroeste do estado do Ceará. Os lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Francisco Henrique Ciriaco Duarte inaugurada dia 1º de março de 2016, atende uma clientela de crianças e adolescentes totalizando 103 alunos com turmas de 8º e 9º ano com uma proposta de Ensino voltada para a formação de jovens solidários e competentes.

São participantes da pesquisa 04 professores pertencentes a instituição citada que atendem como critérios de inclusão que fossem professores estatutários da prefeitura do município e fossem docentes da disciplina de Ciências Naturais no Ensino Fundamental Anos Finais e como exclusão o fato de serem professores na disciplina de Ciências Naturais, mas não estarem ministrando efetivamente a mesma e/ou estarem em afastamento e/ou serem lotados na zona rural do município.

A pesquisa foi realizada no período compreendido entre os meses de abril a julho do ano de 2016 com aplicação do questionário para coleta de informações sobre as opiniões dos professores acerca da Educação Sexual. Os professores serão aqui nomeados Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 4, preservando a imagem dos mesmos, conforme preconiza a Resolução 466/2012.

O instrumento de coleta de dados era composto de perguntas objetivas e subjetivas. Nesse sentido, buscou-se a aperfeiçoar a pesquisa com o cuidado na confecção e aplicação do questionário.

Os resultados são apresentados através da escrita fidedigna das falas dos participantes da pesquisa que ratificam a realidade dos professores não dispor de conhecimentos para tratar

das temáticas relacionadas à Educação Sexual o que os deixa a mercê do uso exclusivo dos conteúdos presentes nos livros didáticos e ou a partir de seus conhecimentos.

Para referenciar e garantir reconhecimento das análises e discussões aqui apresentadas utiliza-se como aporte teórico Louro (2003) e os documentos oficiais representados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e outros.

4 ANÁLISE DE DADOS

O instrumental de coleta de dados foi desenvolvido a partir dos objetivos específicos e busca respostas aos mesmos. Assim o sendo se buscou saber na primeira questão a opinião dos profissionais acerca da sua necessidade, ou não de formação continuada em Educação Sexual.

Segundos os professores *“Sim, pois é sempre necessário adquirir novos conhecimentos sobre educação sexual, porque os educandos sempre nos surpreendem com perguntas.”* (Prof. 1); *“Sim, acho muito complicado abordar assuntos relacionados à Educação Sexual, pois sinto-me insegura demais.”* (Prof. 2); *“Sim, os alunos demonstram grande interesse em saber mais, o problema é que não tenho conhecimentos suficientes para trabalhar com eficácia, deixando muitas vezes meus alunos com dúvidas.”* (Prof. 3); *“Não. Atribuo esses ensinamentos a Família, a escola deve apenas orientar. Acho que o pouco que sei é suficiente.”* (Prof. 4)

Os resultados obtidos apontam para um consenso entre a maior parte dos participantes da pesquisa quando 03 deles afirmam necessitar de formação em Educação Sexual ao passo que 01 contraria as respostas dos anteriores. Ao analisar as falas e o que elas nos querem transmitir é possível perceber unidades que requerem um olhar mais minucioso.

Chama à atenção o que foi pontuado sobre aquisição de novos conhecimentos para corresponder as perguntas dos estudantes. É possível inferir nesta fala que os adolescentes contemporâneos não mais se intimidam quanto ao questionamento daquilo que é de interesse deles e que cobram dos atuais professores novos conhecimentos sobre a dimensão sexual do ser humano.

Esse novo cenário provoca de certa forma, um choque cultural, pois há uma boa parcela de professores que ainda mantém um padrão de formação bem mais antigo e falar sobre Educação Sexual não fez parte de seu processo de formação inicial. Tal fato não se opõe ao que ocorre hoje quando se tem um processo de formação inicial e continuada que exclui de suas matrizes curriculares o assunto Educação Sexual, Sexualidade, Gênero, Diversidade e outros.

É esse cenário que é reforçado na fala do professor 4 quando o mesmo atribui à família tocar nesse assunto eximindo a Educação e automaticamente a si próprio de contribuir na construção, emancipação e autonomia do sujeito adolescente quanto ao conhecimento de si e de sua sexualidade indo completamente contrário ao que dizem os professores 1, 2 e 3 que admitem sua parca formação para atender as demandas dos estudantes.

Estudos apontam fragilidade na formação dos professores e como essa situação tem contribuído para uma parca ou confusa carga de informações e insuficiência na discussão sobre a temática no espaço da sala de aula (ARAÚJO; SILVA; PINTO, 2016). Essa fragilidade citada não caminha em acordo com o que preconizam o que já é pontuado nos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam Orientação Sexual como um dos eixos dos Temas Transversais e que aquela pode ser apresentada aos estudantes desde a Educação Infantil podendo ser uma aula semanal a partir do Ensino Fundamental Anos Iniciais (BRASIL, 1998).

Não compete só à escola orientar sobre sexualidade, Educação Sexual, mas a uma extensa rede de profissionais principalmente porque falar sobre esse assunto é contribuir para a promoção da saúde e a prevenção de diversas doenças infecciosas e até a gravidez na adolescência que tem crescido nos últimos tempos associadas à Sífilis e suas inúmeras consequências.

Na segunda questão em relação à pergunta onde você adquiriu conhecimentos científicos para trabalhar Educação Sexual na escola? Os professores deram as seguintes respostas: *“Na Faculdade de Biologia onde havia disciplinas que abordavam este tema e em Formações para Educação de Jovens e Adultos quando eu lecionava nesta modalidade.”* (Prof. 1): *“Apenas mediante pesquisas na Internet, leituras dos livros didáticos e em outras fontes.”* (Prof. 2): *“O que eu adquiri de conhecimentos foi durante meus estudos mesmo, em minha formação acadêmica, mas não fiz curso de Biologia, por isso vejo a necessidade de uma formação específica.”* (Prof. 3): *“O que eu repasso para meus alunos é o que tem nos livros didáticos, apenas dou uma estudada antes.”* (Prof. 4).

Diante das respostas dos professores nesta segunda questão percebe-se quão grande é a necessidade de que haja formações continuadas sobre Educação Sexual com o objetivo de que os mesmos possam contribuir com bastante eficácia nas escolas ao se depararem com temas tão complexos e que contém muitas particularidades.

Se faz preciso uma reflexão ampla na fala do professor na segunda pergunta classificado como Prof. 4, quando ele diz que *“apenas repassa os conteúdos que tem nos livros didáticos”*, isso caracteriza uma enorme limitação e a impossibilidade de avançar, explorar

um conteúdo de grande relevância para conhecimento de nossos educandos.

Já os demais professores em suas respostas mostraram uma força de vontade em ajudar seus alunos em suas novas descobertas quando eles dizem que buscam informações em outras fontes, estudam e procuram se preparar para trabalhar aquele determinado assunto.

A formação deve estar concomitante aos interesses da proposta formativa da própria escola já no Projeto Político Pedagógico de forma que a escola “abra espaço para a formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo.” (BRASIL, 1998, p. 299).

Os professores ao responderem à pergunta 3 que traz em seu contexto a seguinte discussão: *Você discute Educação Sexual em sala de aula? Como?* Os mesmos responderam que *“Sim, a partir de conversas no dia-a-dia, abordando o assunto de forma clara, tirando as dúvidas que surgem.”* (Prof. 1): *“Sim, de forma meio resumida, pois não tenho muitos conhecimentos em relação a esses assuntos.”* (Prof. 2): *“Sim, de acordo com o assunto abordado vou discutindo e buscando repassar o pouco que sei.”* (Prof. 3): *“Às vezes, quando o assunto está previsto eu dou uma rápida explicação e passo para eles pesquisarem.”* (Prof. 4)

Verifica-se mediante as respostas dos mesmos o “caos” o qual se encontra o respeito aos nossos educandos, quando na verdade o professor deveria ser o orientador mais e melhor preparado para ajudar e atuar na formação e construção de perspectivas vindouras de seus educandos, respeitando o gênero e as diferenças, refletindo junto com seus alunos tais relações que influenciam diretamente na construção de sua personalidade.

É importante destacar mediante as falas que a responsabilidade não deve ser aludida só aos professores que neste caso podem ser eximidos da culpa, afinal de contas se tendo formação às vezes é difícil, imagine sem ter formação ainda que todos assumam que tentam, mesmo não tendo preparação para isso.

A fala do Prof. 4 chama a atenção quando tira dele como formador a responsabilidade e coloca para a turma ao apontar a indicação de pesquisas. A forma como ele se exime aponta, também, a pouca preocupação do mesmo em atender as necessidades mínimas dos estudantes e menos ainda de estar preocupado em ao menos fazer uma leitura apurada, um entendimento da temática.

“O problema da formação docente não é oriundo das secretarias, tão menos dos próprios gestores e coordenadores pedagógicos, mas também do próprio docente que em quase nunca busca a formação continuada [...]”. (PINTO; AMORIM; ROCHA, 2016, p.11), sem compreender no mínimo que “a educação em saúde é reflexão-ação fundada em saberes técnicos e populares, culturalmente significativo, exercício de espaço democrático, capaz de

provocar mudanças individuais e prontidão para atuar em grupo. ” (CATRIB *et al*, 2003, p.34).

Analisando as respostas concretiza-se o vazio o qual perdura nas aulas as quais abordam temas tão relevantes para o crescimento pessoal dos educandos.

Na quarta questão que buscava as considerações acerca da necessidade e importante da discussão da Educação Sexual na Escola os professores mais uma vez usaram o bom senso e admitiram em suas respostas que sim, conforme exposição abaixo.

“Sim, na sociedade em que nos encontramos nossas crianças e jovens precisam estar informados. ” (Prof. 1): *“Sim, por motivo de prevenção e até mesmo para ampliarem seus conhecimentos. ”* (Prof. 2): *“Sim, é muito necessário, mas mais necessário ainda seria a Formação para nós professores. (Prof. 3): “Acho que cabe a Família dar a orientação específica, mas sei que a Escola também tem seu papel, mas não iremos conseguir, pois nos falta Formação específica. ”* (Prof. 4)

Diante das respostas acima se percebe de forma positiva a aceitação dos professores, bem como a conscientização dos mesmos em que se faz necessário e porque não dizer é primordial que aconteça tais formações para que a melhoria e qualidade do ensino se expanda de forma qualitativa. Observando a resposta de nº 4 onde o Professor atrela à família o papel para essa orientação específica, o mesmo é também enfático em dizer que “a escola também tem esse papel”, portanto será através dessas formações que os conhecimentos virão.

Chama a atenção o fato dos professores admitirem a necessidade de formação ainda que se tenha em demasiado na mídia. Essa necessidade pode ser demanda não da veiculação, mas do autoconhecimento sobre sexualidade e diferença de ato sexual, ou ainda, que se segue o jargão popular que orienta a fazer o que se diz, mas não o que se faz.

A fala do professor 2 apontou para as questões de prevenção o que cabe observar sobre as infecções sexualmente transmissíveis e o aumento delas nos últimos tempos. Não só preocupam os aumentos exacerbados de casos de sífilis, de forma exclusiva entre adolescentes como a transmissão vertical dessa durante a gestação dessas mães e porque não apontar associado a isso tudo a desistência e a evasão do espaço escolar tanto por mães como pais adolescentes que precisam se adequar à nova vida de cuidar de outra vida.

Aqui no estado brasileiro se tem evidenciado aumento das infecções por HIV entre adolescentes e jovens até 21 anos, principalmente entre homens que fazem sexo com homens (MORAIS, *et al*, 2015).

Estudo realizado em Fortaleza indica que “no momento em que engravidaram, 100%

delas eram estudantes; 66,7% pararam de estudar e não pretendem retomar os estudos.”. (SANTOS, *et al*, 2015, p. 3)

Não diferente é indicar que o estudo realizado em 2014 já aponta que as famílias não conseguem atingir um grau de formação satisfatório para conseguir contribuir com seus filhos no que concerne ao conhecimento sobre temáticas relacionadas à sexualidade (PINTO; AMORIM; ROCHA, 2014) o que vem de encontro a questionar o posicionamento do Prof. 4 que diz ser da família sendo que a instituição família não está preparada e atribui a escola a responsabilidade, ou critica está por tentar introjetar a temática seguindo assim o compasso de atribuir ao outros responsabilidades próprias por ausência de preparação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um percurso tão longo e delicado como uma pesquisa, é possível ao fim desta identificar aspectos relevantes a iniciar pela grande contribuição que o professor pode dar na formação da personalidade das crianças e adolescentes. Por outro lado, não se pode negar o fato de ser possível acompanhar de perto o trabalho dos professores que, infelizmente, não dispõem do mínimo de formação para abordar com propriedade os assuntos relacionados à sexualidade.

Estes primeiros rascunhos intitulados considerações finais, assumem compromissos na busca incessante de habilitar, junto aos órgãos competentes, um novo olhar sobre esse assunto que se encontra fragilizado não simplesmente por nossos professores não terem a oportunidade de fazer um ótimo trabalho muitas vezes, totalmente por falta de orientações específicas, mas também pela massiva corrente de enfrentamento desenvolvida por frentes político-partidárias.

Além dos compromissos supracitados a pesquisa consegue atingir seu objetivo final que foi ampliar conhecimentos prévios, e ratificar a exposição da temática em função do escopo real da falta de formação e vivências reais das consequências.

Se faz necessário disseminar os conhecimentos e estudos de autores que defendem o respeito às diferenças, transformações para finalmente após leituras direcionadas revigorar a luta por melhorias na educação em buscar ações voltadas à essa temática.

Reconhecer a necessidade de formações específicas é primordial, pois ao mesmo acaba sendo-lhe imposta a responsabilidade, também, pela formação de personalidade de cada criança e adolescente que está com ele no dia a dia durante sua vida escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosalice Araujo de Sousa; SILVA, Carlos Antonio Bruno da; PINTO, Francisco Ricardo Miranda Pinto. Educação Sexual Para a Promoção da Saúde Com Estudantes Dos Anos Finais do Ensino Fundamental. *In*: 22ª Conferência Mundial de Promoção da Saúde: promovendo saúde e equidade, 2016, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: São Paulo : Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo: Associação Paulista de Saúde Pública, 2016.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CATRIB, Ana Maria Fontenele Catrib; . Saúde no espaço escolar. In: BARROSO, M.G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M.V. (Orgs.). **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

MORAIS, Carlos Henrique do Nascimento Moraes; PINHEIRO, Carlos Victor Fontenele; PINTO, Francisco Ricardo Miranda Pinto; PONTE, Hermínia Maria Sousa da; SIQUEIRA, Danielle d'Ávila. Abordagem de IST para o público adulto jovem: uma intervenção educativa em saúde. *In*: XXI Encontro de Iniciação à Pesquisa, 2015, Fortaleza. **Anais...**, Fortaleza. Disponível em: <<http://uol.unifor.br/uol/conteudosite/?cdConteudo=6129223>>

NEVES, E. B.; DOMINGUES, C. A. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. Rio de Janeiro : EB/CEP, 2007.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes, 6ª edição, 2003.

PINTO, Francisco Ricardo Miranda Pinto; AMORIM, Rosendo Freitas de; ROCHA, Jefrei Almeida. Educação Sexual na Formação de Professores: Diálogos Necessários. *In*: SiDIS: IV Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade; II Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade 2015, Fortaleza. **Texto aceito para publicação nos Anais SiDIS 2015**.

_____. **Educação Sexual e Currículo: novos diálogos sobre formação de professores em Varjota-CE**. 2014, Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Escola Nacional de Gestores, Universidade Federal do Ceará, Instituto UFC Virtual, Fortaleza, 2014.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar: métodos para identificação de sinais de**

abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

SANTOS, Rita de Cássia Andrade Neiva Santos; PINTO, Francisco Ricardo Miranda Pinto.

RODRIGUES, Antonio Carlos Rodrigues; SABOIA, Zenar Maria Ribeiro Mendes de; BRASIL, Christina Cesar Praça; SILVA, Raimunda Magalhães da Primeira gestação e suas diferentes trajetórias na perspectiva das mães adolescentes. *In:* XV Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa, 2015, Fortaleza. **Anais...**, Fortaleza. Disponível em: <<http://uol.unifor.br/oul/conteudosite/?cdConteudo=6103471>>.

O “JOÃO” QUE EXISTE EM CADA CRIANÇA

Laiana Rosendo Oliveira
(Universidade Federal da Paraíba)

RESUMO

O presente trabalho estabelece um diálogo entre a psicanálise, os contos de fadas e as fases do desenvolvimento infantil, utilizando como corpus o conto original de Joseph Jacobs, “João e o pé de feijão”, versão inglesa extraída da obra de Maria Tatar e o diálogo constante entre Papalia e Klein, na análise do protagonista João. Visa-se sinalizar os trechos da obra que deixam claro tais transições vividas por João e suas relações familiares, com os pais e com o mundo, apresenta-se a chegada da fase oral da criança associada ao apego e prazer da relação maternal; posteriormente a identificação da fase anal fazendo menção à capacidade de controle não apenas da zona erógena mas também nas relações pessoais estabelecidas pela criança, e por fim, com a chegada da fase fálica são feitas ligações às descobertas da autoestima e auto confiança que caracteriza também a chegada na terceira infância. A saga de João representa a saga de qualquer outra criança que transita pelas possibilidades de sobreviver através da dependência exclusiva à mãe, encontra seus “feijões mágicos” e começa a busca pelo autoconhecimento, estabelecendo no crescimento do pé de feijão as respostas para suas dúvidas interiores e apesar de um caminho longo e repleto de percalços, comprova-se através desse diálogo, estabelecido nesse trabalho, o quanto a literatura fortalece as interpretações feitas pelo ser humano para um crescimento real e também o quanto o personagem reflete a vivência das crianças e suas descobertas, causando aí a identificação de vários leitores mirins ao conto analisado. Sendo assim, além da análise do personagem e leitor de João e o pé de feijão, o objetivo do trabalho, também, se estende aos olhares dos adultos envolvidos na apresentação da literatura, visando fortalecer a sensibilidade dos mesmos em acompanhar as crianças nas descobertas que transitam nas três primeiras infâncias, como também, confirmar a importância da necessidade dos contos na vida das crianças, com o intuito de responder questionamentos que elas, às vezes, nem sabem que ainda existem.

Palavras-chave: Literatura. Psicanálise. Contos de fadas. João e o pé de feijão.

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir visa explorar uma análise ao conto “João e o Pé de feijão”, na versão escrita pelo inglês Joseph Jacobs⁸³, sendo utilizada uma leitura mais profunda de seu personagem principal “João” a partir da psicanálise. Levando em consideração que “Quer tenhamos ou não consciência disso, os contos de fadas modelaram códigos de comportamento e trajetórias de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que nos forneceram termos com que pensar sobre o que acontece em nosso mundo.” (TATAR, 2002, Pág. 8) serão analisados em diversos âmbitos esses aspectos fortalecedores do amadurecimento humano, a partir das ações

⁸³ “As duas versões tradicionais do conto pertencem a Benjamin Tabart e a Joseph Jakobs, sendo este último o responsável pela abordagem mais conhecida. Quando realizou sua compilação, publicada em 1890, de contos tradicionais ingleses, Jakobs desprezou a versão escrita por Tabart, que existia desde 1807, preferindo referenciar-se nos relatos orais que conhecia.” (CORSO e CORSO, 2006, Pág. 117)

promovidas pelo protagonista João, ampliando os olhares quanto aos enredos que atravessaram gerações e ainda prendem a atenção de pessoas após séculos.

Para uma análise sob variados pontos de vistas serão usados os campos da Psicanálise, Literatura e Pedagogia, sendo através desse tripé, discutida a recepção do leitor infantil às vivências do protagonista. Afinal “ler pode gerar aconchego e prazer, mas a leitura sem uma reflexão sobre o sentido do que está na página pode ter consequências reais.” (TATAR, 2013, Pág. 12) Serão apresentados sob quais pontos de vistas o personagem poderá ser analisado pelo olhar do leitor, sendo a partir da compilação e análise dos dados bibliográficos, formuladas as discussões sobre os contos de fadas e a recepção da criança leitora.

Pode-se afirmar que a publicação dos primeiros contos de fadas, ocorreram no século XVII, na França, segundo (COELHO, 2000), que com Charles Perrault nos “Contos da Mamã Gansa” (1697) começam a sair da tradição oral e informal, baseada nas histórias que embalavam as noites longas e frias do povo, e passam a ocupar espaço diferenciado nas cortes francesas. De início não pareciam ter uma preocupação com o que estava sendo transmitido em seus textos, apenas posteriormente em meados do século XIX que esses olhares vão se ampliando e surgindo adaptações e novos autores além do olhar diferenciado entre o adulto e a criança. Segundo Coelho (2000, p.90):

Vulgarmente, tais estórias circulam na França (e daí para os demais países) como “contos de fadas”, rótulo que os franceses usam até hoje para indicar “contos maravilhosos” em geral. Nessa coletânea, a metade não apresenta fadas. São apenas “contos maravilhosos”, por existirem em um espaço “maravilhoso”, isto é, fora da realidade concreta. É o caso de “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, e “O Pequeno Polegar”.

Os contos de fadas, como chamados até hoje, possuem em seus elementos “irreais” a essência da leitura segundo (LAJOLO, 2006, Pág. 7): “lê-se para entender o mundo, para viver melhor”, sendo assim, as histórias possuem o poder de, através da leitura, mobilizar seu leitor a ver o mundo e enfrenta-lo. Em meados do século XIX, aliados ao novo olhar de infância e à necessidade de imposição e construção de uma cultura moralizante não só para crianças mas para adultos também, a literatura ganha entrelinhas “impostas”, por histórias que sempre traziam mensagens adequadas aos costumes religiosos.

O conto “João e o Pé de de feijão” de Joseph Jacobs, segundo (TATAR, 2013) é uma versão proveniente de um relato oral contada em sua infância por sua babá, sendo tal versão uma reconstrução de suas memórias de infância e tendo sido reproduzida “relativamente isenta do impulso moralizante que permeia a narrativa.” (TATAR, 2013, Pág. 148) diferente

do registro por Benjamin Tabart da “A história de João e o Pé de Feijão” (1807) que apresenta como principal marca de seu conto o apelo moralizante, que até os dias atuais ainda “escurecem” a face prazerosa da leitura, engessando a versão real de muitas histórias na literatura infantil.

A versão analisada de “João e o pé de feijão” (TATAR, 2013) apresenta um menino que decide vender a vaca que sustenta a sua casa, com o leite, mas que nessa venda adquire feijões mágicos que mesmo sendo rejeitados por sua mãe, que o castiga pela troca até então sem fundamento, tornam-se os feijões que levam o menino até o céu e assim possibilitam seu encontro com o ogro e sua esposa. Tais encontros lhe renderam novas vivências com o mundo, como também lhe trouxeram a possibilidade de encontrar uma nova possibilidade de sustentar sua casa, sua mãe e o mais importante, de se auto sustentar, se vendo como provedor dos recursos da sobrevivência de sua família.

Acreditando na literatura como “uma declaração de liberdade”, como dito por (COSTA, 2007, Pág. 67) adotamos o corpus, na versão de *Jacobs*, que melhor se adequa aos propósitos da pesquisa e fortalecem a possibilidade imaginária presente na literatura infantil dos contos de fadas. Tendo o direcionamento de estudo da literatura pela literatura, considerando-a em sua especificidade, antes de buscar meios fora dela mesma para iniciar nossa pesquisa, como falado por (TODOROV, 1979) serão analisados os signos que demarcam as transições vividas pelo protagonista, levando em consideração que a literatura analisada em seus fatores internos, acabará sempre apresentando-se, primeiramente, através da linguagem, como dito por (TODOROV, 1979, Pág. 89):

Não se deve concluir que a literatura seja secundária para a poética e que ela não seja, em certo sentido, seu objeto. O que caracteriza a ciência é justamente essa ambiguidade do objeto, ambiguidade que não se pretende resolver mas colocar na própria base do estudo. A poética, como a literatura, consiste num movimento ininterrupto de ida e volta entre dois pólos: o primeiro é a auto referência, a preocupação consigo mesma; o segundo o que se chama habitualmente seu objeto.

A análise estrutural da literatura dará espaço aos fatores externos do texto, mas o ponto de partida de todas as referências bibliográficas serão os signos que ensejam as principais discussões sobre o protagonista, trazendo ao texto o significado, que será discutido por múltiplos olhares na pesquisa. Entre as ações analisadas, estão: João e a relação com a mãe; o encontro com o pai; o diálogo com a mulher do ogro e o corte do pé de feijão.

Segundo (TATAR, 2013, Pág. 148): “No sul dos montes Apalaches, João tornou-se um herói popular, uma figura trapaceira que vive de suas artimanhas, com a diferença de que João norte-americano rouba armas de fogo, facas e cobertas, em vez de ouro, galinhas que

botam ovos de ouro e harpas que tocam sozinhas.”. O menino apresenta em suas versões perspectivas diferenciadas mas sempre humanas, o que nos confirma que independente das versões apresentadas, independente das atitudes do protagonista serem nomeadas como apropriadas ou não, a literatura se apresenta em sua essência: ”(...) como uma ‘expressão’ ou ‘reflexão’ da realidade” (EAGLETON, 1983, Pág. 195), o que intensifica o processo de identificação e envolvimento do leitor.

Uma leitura “ingênua” da literatura poderia ficar aquém do produto textual em si, tal como eu poderia ouvir o relato de um sonho sem me preocupar em examiná-lo mais profundamente. Por outro lado, a psicanálise é, na frase de um dos seus intérpretes, uma “hermenêutica da suspeita”: sua preocupação não é apenas “ler o texto”, mas descobrir os processos, o trabalho onírico, através do qual o texto foi produzido. (EAGLETON, 1983, Pág. 195)

Serão analisados, um leitor e um protagonista que se identificam através de suas semelhantes percepções do mundo, sendo exploradas por parte do personagem e suas possibilidades cognitivas e psicossociais e as motivações inconscientes que provocam tamanha intimidade com o público infantil. Tal análise partirá do texto mas seguirá pelas veredas da psicanálise e pedagogia, reconhecendo a riqueza literária presente nas entrelinhas do conto analisado e no intuito de descobrir quais são as supostas leituras possíveis sob tais ângulos explorados.

1. OBJETIVOS

A pesquisa apresentada tem como maior finalidade ampliar o olhar diante os contos de fadas, no que diz respeito à sua participação no desenvolvimento infantil, levando em consideração que os pais, educadores, podem através desse estudo utilizar a literatura como meio de aproximação e contribuição ao imaginário e desenvolvimento do público infantil. Ao mesmo tempo que se almeja ampliar tal visão, têm-se como objetivo aprofundar as leituras possíveis em um único conto, utilizando de estudos além da literatura para explicar o universo de *João*. Sem esquecer, é claro, das respostas encontradas dentro do próprio conto que como qualquer outra representação da literatura possui leque de significados a partir do olhar confiado em cada leitor.

2. METODOLOGIA

Baseada nas pesquisas bibliográficas, foram estabelecidos os dados para discussão sobre o conto analisado.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Afirmar que os contos de fadas constroem etapas da infância, contribuindo através do imaginário infantil com o desenvolvimento de suas frustrações, dúvidas, medos e turbilhão de sentimentos que envolve cada fase etária é verificar que “Para Freud, o sintoma adquire a função de significante. Isto é, a literatura, se tornando significante, adquire o sentido que o leitor lhe dá e não necessariamente o que o autor deu.” (WILLEMART, 2014, Pág. 18), é acreditar que a identificação do leitor diante a obra pode oferecer-lhe respostas únicas e íntimas.

Tais afirmações iniciam as discussões sobre o conto “João e o Pé de feijão” (1807), um conto que como qualquer outro tem caráter ímpar, numa relação de afinidade variável de leitor para leitor, afinal:

Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, **voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.** (BETTELHEIM, 2009, Pág. 21. Grifo nosso)

A leitura feita pelas crianças dos contos de fadas é iniciada desde muito cedo, mesmo antes de serem alfabetizadas, possuem a capacidade de ler, às vezes pela leitura feita pelos adultos, pela leitura de imagens, ou por algum meio que a literatura se faça presente em sua rotina, a discussão acompanhará a evolução do protagonista e provocará associações entre suas ações e as motivações que lhe levaram a tais vivências na história.

A análise psicanalítica da literatura, pode: “se voltar para o *autor* da obra; para o *conteúdo*, para a *construção formal*, ou para o *leitor*.” (EAGLETON, 1983, Pág. 192). Optaremos pelo segundo tipo levando em consideração que a análise do personagem nos levará a “– comentários sobre as motivações inconscientes das personagens, ou sobre a significação psicanalítica de objetos ou acontecimentos do texto –” (EAGLETON, 1983, Pág. 192) o que possibilita a discussão desejada e análise da infância relatada no ponto de vista maravilhoso (conto) e real (leitor).

3.1 Princípio do prazer e do apego

A possibilidade de vender a vaca “Branca Leitosa” sinaliza aos leitores a primeira passagem vivida pelo protagonista, “Temos de vender Branca Leitosa e, com o dinheiro, montar uma lojinha, ou algo assim.” (TATAR, 2013, Pág. 149), a viúva vê nessa venda a única saída para garantir a sobrevivência dela e do seu filho e nessa cena, apesar de não ser sinalizado pelo texto que a vaca tenha parado de dar o leite que traziam a sobrevivência dos dois, podemos ver a necessidade de venda deixa claro tal situação. Até então o leite que provia o crescimento saudável de João era fonte de prazer sem o mínimo de esforço.

Para (EAGLETON, 1983, Pág. 165) “Uma característica que distingue os seres humanos dos outros animais é que, por motivos evolucionários, nascemos quase que totalmente indefesos e totalmente dependentes, para nossa sobrevivência, do cuidado dos membros mais velhos de nossa espécie, em geral de nossos pais.” Essa necessidade nata que o ser humano traz desde seu nascimento é o que provoca o apego e o prazer, Sendo assim, “O bebê chupará o seio materno em busca de leite, mas descobrirá que essa atividade essencialmente biológica também é agradável; e isso, para Freud, é a primeira manifestação da sexualidade.” (EAGLETON, 1983, Pág. 165)

Para (AINSWORTH, 1964, apud PAPALIA, 2009, Pág. 246) são definidas quatro etapas de comportamento de apego no primeiro ano de vida:

1. Aproximadamente nos dois primeiros meses, os bebês respondem indiscriminadamente a qualquer pessoa.
2. Aproximadamente da oitava até a décima segunda semana, os bebês choram, sorriem e balbuciam mais para a mãe do que para qualquer outra pessoa, mas continuam respondendo aos outros.
3. Aos 6 ou 7 meses, os bebês apresentam um apego bem-definido à mãe. O medo de estranhos pode aparecer entre 6 e 8 meses.
4. Enquanto isso, os bebês desenvolvem apego por um ou mais membros da família, como o pai e os irmãos.

O apego vai tomando referências variadas mas indiscutivelmente se apresenta mais fortalecido na figura materna visto que existe além da afinidade afetiva e prazerosa a dependência pela sobrevivência, que se define através do seio maternal. Como apresentado por (KLEIN e RIVIERI, 1970, Pág. 93): “No começo ele ama a mãe no momento em que ela satisfaz suas necessidades de alimento, alivia suas sensações de fome, e lhe oferece o prazer sensual que experimenta quando sua boca é estimulada pelo sugar do seio.” o amor fortalece o apego entre a criança e a mãe, trazendo ao protagonista descobertas que lhe trazem segurança e cada vez mais sustentam as dualidades necessárias para crescer. Enquanto o apego da figura maternal lhe traz confiança “que lhes permite formar relacionamentos íntimos”, também lhe traz desconfiança “que lhes permite se proteger” (PAPALIA, 2009,

Pág. 245); essa mesma dualidade está no prazer do seio materno e o desprazer dessa retirada: “Mas quando o bebê sente fome e seus desejos não são gratificados, ou quando sente dor ou desconforto físico, então toda a situação se altera.” (KLEIN e RIVIERI, 1970, Pág. 93) Existe aí o primeiro momento vivido pelo protagonista através da fase oral, primeira infância do ser humano.

3.2 Princípio do prazer X Princípio da realidade

A saída da fase oral, inicialmente, marca uma fuga dessa sensação de gozo vivida pela criança e uma busca por outros fatores de provocação ao prazer, claro que, levando em consideração a transição, as descobertas e o desconforto da passagem de algo seguro e prático a algo ainda desconhecido traz dúvida e desconforto mas também apresenta uma mudança desejada e necessária pela criança. “A motivação da sociedade humana é, em última análise, econômica.” (EAGLETON, 1983, Pág. 163) Freud diz isso e apresenta no trabalho a relação de dualidade que se apresenta na saída do seio materno, sendo “essa dura necessidade significa que precisamos reprimir algumas de nossas tendências ao prazer e à satisfação. “

João sente essa transição ao ver a necessidade de agir a favor do sustento familiar, existe uma transferência da responsabilidade, “Coragem mãe. Vou arranjar trabalho em algum lugar” (TATAR, 2013, Pág. 149) começam a existir repressões na vida de João no que diz respeito ao prazer e a realidade traz ao menino a possibilidade de crescer e aparecer diante sua mãe, o apego que até então dependia exclusivamente da figura da mãe é descentralizado e ele começa a se descobrir também como fonte de segurança para si mesmo e para quem lhe rodeia, João começa a buscar outras figuras de confiança para enrijecer tal desenvolvimento, reconhecer-se como figura que pode ser mais útil no lar e não deve agir como antagonista na casa apresenta uma emergência do senso de identidade dele.

À medida que amadurecem – física, cognitiva e emocionalmente – as crianças buscam independência dos próprios adultos aos quais estão apegadas. Erikson (1950) identificou o período dos 18 meses aos 3 anos como o segundo estágio ou crise no desenvolvimento da personalidade, autonomia versus vergonha e dúvida, o qual é marcado pela mudança do controle externo para o autocontrole. (PAPALIA, 2009, p. 256)

Essa transição pode até não ser incentivada pela figura materna que insiste em dizer a João que ele não irá conseguir emprego, “Tentamos isso antes, e ninguém quis lhe dar emprego” (TATAR, 2013, Pág. 149) que insiste em que a criança visualize o leite, a vaca, a figura materna como única provedora de seu sustento, porém: “Tendo passado pelo primeiro ano de vida com um senso de confiança básica no mundo e com o despertar da autoconsciência, as crianças começam a substituir o julgamento de seus cuidadores pelo seu.”

(PAPALIA, 2009, Pág. 256) Ao mesmo tempo que João se reconhece como figura capaz de transitar nas novas responsabilidades e sua mãe o vê de semelhante forma, o menino é pego pelo sentimento de pose que permeia tal realidade. Como diz (FROMM, 1976, Pág. 153): “O amor materno não é somente mais terno como também mais geral e universal... Seu princípio é o da universalidade, enquanto o princípio patriarcal é de restrições... “. Daí iniciam-se sentimentos de maior restrição a si mesmo e o processo de auto reconhecimento que agora não precisa da mãe para acontecer.

3.3 O prazer em controlar

A saída de João em busca de um novo sustento é atrelada à possibilidade que ele agora possui de controlar suas ações e também pela compreensão de seu domínio sobre a situação, uma sensação de capacidade que é demonstrada a partir de sua negociação com o “homem de jeito engraçado” que encontra em seu caminho. Em seu diálogo podemos perceber mudanças no comportamento da criança passiva, antagonista de seu sustento, o que nos traz uma menção ao que “Jean Piaget chamou a segunda infância de estágio pré-operacional (...), que dura aproximadamente dos 2 aos 7 anos, as crianças gradualmente se tornam mais sofisticadas em seu uso de pensamento simbólico, que surge ao final do estágio sensório-motor.” (PAPALIA, 2009, Pág. 284)

Percebe-se que João começa a possuir os recursos físicos, cognitivos e psicossociais para tais mudanças de comportamento como também tem uma transferência em sua zona erógena⁸⁴ e o que era fonte de curiosidade e prazer, a boca, passa a ser uma área de segurança e articulação para alcançar o que é desejado. Ele vê na linguagem uma possibilidade de comunicação e poder. O discurso do homem que encontra João e lhe questiona sobre o que vem a fazer com aquela vaca, insufla o menino a acreditar em si mesmo e em seu poder de controlar a situação: “Ah, você parece mesmo o tipo de sujeito que nasceu para vender vacas.” (TATAR, 2013, Pág. 149).

Tais sentimentos conflitantes, aliados na criança ao crescimento emocional e intelectual que lhe faculta encontrar outros objetos de interesse e de prazer, resultam na capacidade de transferir o amor, substituindo a primeira pessoa amada por outra pessoa e outras coisas. (KLEIN e RIVIERI, 1970, p. 140)

Apresentamos a seguir a chegada de um “João” que utiliza a linguagem para negociação pois pela “ausência de indicadores sensórios ou motores caracteriza a função

⁸⁴ “Parece provável que qualquer parte da pele e qualquer órgão dos sentidos pode funcionar como uma zona erógena, embora haja algumas zonas erógenas particularmente definidas cuja excitação pareceria ser obtida desde o início através de certos expedientes orgânicos.” (FREUD, 1976, Pág. 130)

simbólica: a capacidade de usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens a que uma pessoa atribuiu um significado.” (PAPALIA, 2009, p. 284) Sendo a possibilidade de trocar uma vaca por feijões mágicos também, a possibilidade de trocar algo que já lhe rendeu prazer e gozo pela incrível possibilidade de ter em si mesmo o objeto de realização. Sendo assim, reconhece-se uma mudança de fase sexual no protagonista, que transita agora na fase anal, que lhe traz maior segurança em si mesmo, aliada às mudanças trazidas pela segunda infância, vejamos: “Na fase anal, o ânus torna-se uma zona erógena, e com o prazer que a criança experimenta ao defecar, vem à luz um novo contraste entre atividade e passividade, desconhecido na fase oral.” (EAGLENTON, 1983, p. 165)

4.4 Fase fálica e simbólica

A troca feita por João (da vaca pelos feijões mágicos) parece ter sido de muito sucesso para o menino, sua negociação, sua habilidade em articular seus benefícios o surpreenderam. No retorno para casa, após relatar o que havia recebido em troca da vaca, sua mãe fala: (TATAR, 2013, Pág. 151):

Será que você foi tão tolo, tão bobalhão e idiota a ponto de entregar minha Branca Leitosa, a melhor vaca leiteira da paróquia, e além disso carne da melhor qualidade, em troca de um punhado de reles feijão? Tome! Tome! Tome! E quanto a seus preciosos feijões aqui, vou jogá-los pela janela. Agora, já para cama. Por esta noite, não tomará nenhuma sopa, não engolirá nenhuma migalha.

O protagonista nesse momento se questiona, primeiramente, se é capaz de dar continuidade a independência que havia proferido em suas atitudes e se vendo em sua cama proibido de sua satisfação oral bruscamente, se vê apenas na solidão de sua imaginação. “O autoconceito é a imagem que temos de nós mesmos. É nossa crença em relação a quem somos – nossa ideia global de nossas capacidades e de nossos traços de personalidade” (PAPALIA, 2013, Pág. 315) João começa a se perceber em suas características mas é frustrado pela visão de sua mãe, o que influencia na leitura que ele começa a ter de suas próprias emoções, claro que caminhando em passos semelhantes estão as expectativas de João em relação ao que ele espera dos feijões mágicos, elemento que lhe resta após privação de seus prazeres orais e retorno quanto à aceitação de tais privações.

Compreender suas próprias emoções ajuda as crianças a controlar seu modo de demonstrar seus sentimentos e ser sensível a como os outros se sentem. (...) Eles são capazes de falar sobre seus sentimentos; com frequência, podem discernir os sentimentos dos outros e compreendem que as emoções estão ligadas com sentimentos e desejos. (Garner e Power, 1996 apud PAPALIA, 2013. Pág. 316)

Dá-se início no quarto de João ao que (BETTELHEIM, 2009, Pág. 262) chama de “O crescimento fantástico das despreziosas porém mágicas sementes (...)” o que significa: “um

símbolo do poder milagroso e das satisfações que o desenvolvimento sexual de João pode ocasionar: a fase fálica está substituindo a fase oral; o pé de feijão substituiu Branca Leiteira.”

Quando acordou o quarto parecia muito engraçado. O sol batia em parte dele, mas todo o resto estava bastante escuro. O sol batia em parte dele, mas todo o resto estava bastante escuro, sombrio. João pulou da cama, vestiu-se e foi à janela. E o que você pensa que ele viu? Ora, os feijões que sua mãe jogara no jardim pela janela tinham brotado num grande pé de feijão, que subia, subia, subia até chegar ao céu. No fim das contas, o homem tinha falado a verdade. (TATAR, 2013, p. 151)

A noite⁸⁵ traz à João a ruptura completa com seu universo infantil, e transforma a figura materna no objeto de desejo do protagonista, o que Freud nomeia como fase edípiana, “Além disso, o complexo de Édipo é para Freud o início da moral, da consciência, do direito e de todas as formas da autoridade social e religiosa. A proibição, real ou imaginária, do inconsciente pelo pai, simboliza toda autoridade superior que será mais tarde encontrada; (...)” (EAGLETON, 1983, p. 169)

4.5 Fase pós edípiana e autoestima

Os “sonhos” que tomam conta da noite do protagonista e que dão início a uma nova fase de sua vida são os mesmos sonhos que para Freud, representam (FROMM, 1976, p. 47)

(...) outra parte do comportamento tomada por Freud como uma expressão de anseios inconscientes. Ele imagina que, como no sintoma neurótico ou no ato falho, o sonho dá manifestação a anseios inconscientes de que nós não nos permitimos tomar conhecimento e assim mantemos fora da conscientização quando estamos no pleno comando de nossos pensamentos.

João agora apresenta uma distinção e princípio do controle entre o consciente e inconsciente, inclusive, ela “agora simplesmente passará de um significante para outro, ao longo de uma cadeia linguística potencialmente infinita.” (EAGLETON, 1983, p. 180), verifica-se tamanho crescimento através do aleatório crescimento do pede feijão: “Assim, João subiu, subiu e subiu, subiu, subiu e subiu até que por fim alcançou o céu.” (TATAR, 2013, Pág. 152) Chegando ao céu seu encontro inicial é com a esposa do ogro que o recebe, apesar da desconfiança, com grande afago lhe oferece o desjejum de uma noite sem alimentação, o que confirma uma descentralização das pessoas que podiam lhe oferecer amor:

Os processos psicológicos que acabamos de descrever – substituição da pessoa

⁸⁵”A ‘nobre estrada’ para o inconsciente são os sonhos.(...) Os sonhos são, para Freud, realizações essencialmente simbólicas dos desejos inconscientes; e se vestem de uma forma simbólica, porque se esse material fosse expresso diariamente, poderia ser chocante e perturbador a ponto de nos despertar.” (EAGLETON, 1983, Pág. 169)

amada por outras, dissociação até certo ponto de impulsos sexuais por sentimentos afetivos, e repressão de impulsos e desejos sexuais – constituem parte integrante da capacidade da criança de estabelecer relacionamentos mais amplos. (KLEIN e RIVIERE, 1970, p. 141)

A oferta de cuidados é feita mediante uma criança que segundo (PAPALIA, 2009, Pág. 402) “é confiante, curioso e independente. Acredita em suas próprias ideias, aceita desafios e inicia novas atividades com confiança, descreve a si mesmo de maneira positiva e orgulha-se do que faz.” Isso sinaliza a chegada da terceira infância, (PAPALIA, 2009, Pág. 365) “Aproximadamente aos 7 anos, segundo Piaget, as crianças entram no estágio de operações concretas, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais).”

O protagonista encontra na casa do ogro uma extensão dos seus recursos de prazer e realidade (sobrevivência), é claro que:

O fato de voltar-se para outras pessoas não significa que seus conflitos estejam encerrados, pois ela os transfere, em grau menos intenso, das pessoas colocadas em primeiro lugar e mais importantes, para esses novos objetos de amor (e de ódio) que em parte substituem os antigos. (KLEIN e RIVIERE, 1970, p. 142)

Dessa maneira, decidindo voltar ao seu lar decide levar consigo algo de valor, dando sentido ao papel que agora ocupa diante sua família (TATAR, 2013, p. 153): “Então João se esgueirou do forno, pé ante pé, e ao passar pelo ogro, pegou um dos sacos de ouro de debaixo do braço dele, e pernas para que te quero, até chegar ao pé de feijão.” O roubo de João representa a flexibilidade no julgamento moral feito pela criança dessa fase, que:

À medida que amadurecem, as crianças interagem com mais pessoas e têm contato com uma gama cada vez mais ampla de pontos de vista. Elas descartam que a ideia de que existe um padrão único, absoluto e imutável de certo e errado e começam a elaborar o seu próprio código moral. (PAPALIA, 2009, p. 370)

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentadas a seguir discussões provenientes do levantamento teórico compilado logo acima, sendo ainda considerado resultados em andamento, levando em consideração o campo da literatura, felizmente, ser proveniente de discussões inacabadas e naturalmente sempre discutíveis. E acreditando que “Por meio de histórias, adultos podem conversar com crianças sobre o que é importante em suas vidas, sobre questões que vão do medo do abandono, da morte a fantasias de vingança e triunfos que levam a finais ‘felizes para sempre’.” (TATAR, 2013, Pág. 14). Verificou-se no corpus analisado um recurso claramente útil às crianças por apresentar em seu enredo o desenvolvimento sexual infantil do

ser humano, apresentando simbolicamente todas as etapas e desafios vividos pela criança, de forma dolorosa porém vitoriosa.

Cada ação, vivida pelo protagonista, é sinalizadora de transições vividas por João, o que é dialogado, especialmente, por Freud e Papalia, associando as fases da sexualidade do personagem às etapas de sua infância, levando em consideração que todos os seus comportamentos, mesmo que apresentados revestidos de fantasia representam logicamente atitudes semelhantes ao esperado de uma criança de acordo com as faixa etárias analisadas e que também são essas relações, a partir da leitura, que causam tamanha identificação do leitor infantil com João desde séculos passados.

O que naturalmente traz prazer, traz conforto e torna-se um hábito que provoca incômodo a não ser saciado, a presença da “vaca” na vida do menino ultraja a um momento de prazer que é identificado inconscientemente por ele e por qualquer outra criança. O seio maternal corresponde ao alimento e ao sentimento de satisfação, que pode ser fortalecido pela necessidade do cuidado maternal, e aqui tratamos do cuidado sendo essencialmente maternal visto que o enredo deixa claro a relação estreitada entre mãe e filho sem citar nenhum outro parente à história. Segundo (KLEIN e RIVIERE, 1970, p. 23):

O bebê que mama é de fato completamente dependente de outra pessoa, mas isso não o atemoriza, pelos menos de início, pelo fato de não reconhecer a própria dependência. Na realidade, o bebê não reconhece a existência de mais ninguém senão a sua própria (o seio de sua mãe representa para ele simplesmente uma parte de si mesmo – (apenas uma sensação no início) e ele espera que todos os seus desejos sejam satisfeitos.

O momento que João desperta sua necessidade em descentralizar seus desejos e iniciar o processo de reconhecimento de si mesmo e maior autonomia, apresentamos atrelado ao desvincular de uma fase oral e o claro despertar da primeira infância, ocorrendo o despertar do bebê para que suas necessidades podem estar atreladas a outras pessoas, que não a sua mãe. (PAPALIA, 2009, p. 251) diz “Os bebês assumem um papel ativo nesse processo de regulação. Mas do que receptores passivos das ações dos cuidadores, os bebês influenciam ativamente como os cuidadores agem em relação a eles.” Existe uma confirmação de sua capacidade em principiar comunicações mais concretas trazendo “empoderamento” a suas relações com o outro.

A chegada da segunda infância e fase anal são associadas aos comportamentos vividos por João à medida que ele sai de casa no intuito de confirmar tal descentralização da figura materna e prover o sustento do lar, especialmente, através das capacidades que agora possui. Entre elas, sua capacidade linguística, que expressa com maior propriedade seus desejos, também controlados por si mesmo. Acredita-se que “O mundo torna-se mais organizado e

previsível à medida que as crianças desenvolvem uma melhor compreensão das identidades (...)” (PAPALIA, 2009, Pág. 285), isso se aproxima de João, junto com a transição de sua zona erógena, que passa da boca para o ânus, que agora não possui mais a função de sugar, mas sim de controlar, sendo inclusive, controlada pela própria criança: “Uma segunda destas organizações pré-genitais é caracterizada pela predominância do sadismo e do erotismo anal.” (FREUD, 1973, Pág. 130) João se dá conta que “A atividade é posta em operação pelo instinto de domínio, por intermédio da musculatura somática; o órgão que, mais que qualquer outro, representa o objeto sexual passivo é a membrana mucosa erógena do ânus.” (FREUD, 1973, p. 94)

Apesar da falta de confiança de sua mãe em sua negociação, ele tem em seu sono espaço para crescer, de fato, em suas ideias e desejos, e no momento em que acorda e se depara com o pé de feijão que toma a luz do seu quarto com tamanho “mágico” vê se confirmar a transferência de seu objeto de prazer, como também, a mudança de participação na relação familiar, não sendo mais oprimido pela fome do seio materno, mas agora provedor do alimento do lar e rival do homem que lhe fornece os feijões mágicos, agora não mais pela fonte de leite e sim pela mulher (mãe). São tais características – resolução de problemas concretos, autoconfiança, autoestima - que representam mudanças em seu comportamento psicossocial e cognitivo, como também, de sua sexualidade.

O crescimento do pé de feijão marca a chegada da fase fálica na vida de João, existe uma leitura das emoções que lhe influenciam nesse momento e associada à fase de sua infância que já possibilita uma leitura simbólica: “Dispor de símbolos para as coisas ajuda as crianças a pensar sobre elas e lembra-las sem que estejam fisicamente presentes, (...)” (PAPALIA, 2013, p. 284), o protagonista vê seus questionamentos se confirmarem durante a noite, com o crescimento do pé de feijão.

Entre situações de roubo e fuga, a história é culminada com o corte do pé de feijão e a morte do ogro confirmando a evolução das fases vividas, cortando, de fato, os laços de dependência materna e confirmando a chegada de uma nova fase que independe dos pais. João percebe que os recursos necessários para seguir em frente já existem, ele, como qualquer menino “experimenta desejos genitais para com a mãe e sentimentos de ódio e relação ao pai, considerando como rival.” (KLEIN e RIVIERE, 1970, p. 102) A morte do ogro, figura masculina mais forte, imponente, maldosa é colaborada “graças apenas ao fato de a mãe edipiana tomar o seu partido contra o próprio marido. João renuncia à sua confiança no poder mágico da autoafirmação fálica ao derrubar o pé de feijão, e isso abre caminho em direção ao desenvolvimento da masculinidade madura.” (BETTELHEIM, 2009, p. 259)

O protagonista tem vencido mais uma etapa de sua infância, reforçando também “A ‘virtude’ que se desenvolve com o êxito na resolução dessa crise é a competência, a ideia de si mesmo como capaz de dominar habilidades e de concluir tarefas.” (PAPALIA, 2009, p. 402) A criança que encerra o conto está pronta para viver outros sentimentos além de sua família, tendo em vista que já venceu o amor e ódio presente nas relações desde o nascimento, ele se considera capaz de solucionar suas problemáticas e consegue discernir o ódio e amor que envolve a relação com a mãe e pai.

6 CONCLUSÃO

Concluo a pesquisa com a fala de (KLEIN e RIVIERE, 1970, p. 36): “O prazer erótico – gratificação dos desejos sensuais do corpo – é inconscientemente procurado por todos nós ao longo da vida, e conscientemente alcançado de uma ou de outra forma pela maioria de nós, no decurso de nossa vida.” que resume a busca de João e de todo ser humano ao longo da vida. O trabalho que confrontou o desenvolvimento sexual através das fases de educação infantil registrou a saga de João nessa busca pelo prazer e pelo crescimento, analisou através das cenas do conto as descobertas da criança e vivências com sua família em prol de

transições que fariam chegar na idade adulta tendo cada etapa vivida com sucesso.

João e o pé de feijão é um conto que sem dúvidas merece ser usufruído por criança de faixa etária variadas, com o intuito de fortalecer as dúvidas que cada criança desenvolve ao vivenciar etapas que eles mesmo não sabem descrever. “Para a criança, esses contos sugerem sutilmente a razão pela qual ela deveria lutar por uma integração superior, e o que se acha envolvido nisso.” (BETTELHEIM, 2009, p. 255). João é uma criança que como outra qualquer segue seu corpo através dos impulsos que lhe são dados, impulsos de origem biológica e também de origem externa, por isso:

Essas mesmas histórias também sugerem ao genitor que ele deve estar consciente dos riscos envolvidos no desenvolvimento de seu filho, de modo a poder estar-lhes alerta e proteger a criança quando necessário, a fim de evitar uma catástrofe; e que ele deveria apoiar e encorajar o desenvolvimento pessoal e sexual do filho quando e onde isso fosse apropriado.

A importância da apresentação do conto está na possibilidade de incentivo ao conhecimento que só depende da própria criança que torna-se protagonista de sua própria história a partir do momento que lhe é dado ferramentas para se auto conhecer e construir pontes entre o mundo e ele mesmo. A literatura contribui e interagi com esse desenvolvimento adicionando a liberdade em imaginar e sonhar com o que se distancia de nosso consciente e se aproxima do real, a partir do ponto de vista, que está bem próximo do que é idealizado para nosso bem estar.

7 REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 437 p.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSO, Diana Lichtenstein. CORSO, Mário. **Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 326 p. Le Livros. PDF. Link disponível: <https://lelivros.pro/book/download-fadas-no-diva-psicanalise-nas-historias-infantis-diana-lichtenstein-em-epub-mobi-e-pdf/>

COSTA, Marta M. da. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil**. 1ª edição. Curitiba: Ibplex, 2007. 171p.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. *A psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 163 – 232.

FREUD, Sigmund. **Pequena coleção das obras de Freud**. Com os comentários e Notas de James Strachey. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1973. Pág. 67- 101.

FROMM, Erich. **A linguagem esquecida**. Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

KLEIN, Melanie. RIVIERE, Joan. Amor, Ódio e Reparação: **As emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico**. Traduzido da 4ª edição. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally W. FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2009. 433 p.

TATAR, Maria. **Contos de fadas**. Edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 449 p.

TDOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006. PDF. Link disponível: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/todorov-t-as-estruturas-narrativas.pdf>

WILLEMART, Philippe. **Psicanálise e teoria literária**. O tempo lógico e as rodas da escritura e da leitura. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: Fapesp; Brasília: Capes, 2014.





GT 06 – Educação Patrimonial: memória e identidade e GT 09 – Patrimônio Cultural e Desenvolvimento

*Prof. Luciano Souza e
Prof^a. Ma. Carla Gisele Moraes*

Gt 06 – Educação Patrimonial: memória e identidade

O GT trará o debate da Memória individual e coletiva, buscando refletir sobre questões relativas às dinâmicas contemporâneas que, ao longo dos últimos anos, agrupam-se em torno da memória, identidade e do espaço, articuladas com as formas de manifestações culturais materiais e imateriais. Iremos expor, ainda, a construção da memória em patrimônio cultural e os usos políticos do passado. Além de objetivar a discussão do espaço e sua relação com o lugar da memória, proporemos um diálogo com as mais diversas perspectivas analíticas que envolvem a temática, levantando novas questões acerca do patrimônio, identidade e memória.

Gt 09 – Patrimônio Cultural e Desenvolvimento

A construção de uma noção abrangente do que venha a ser patrimônio cultural e a ampliação da política de preservação do patrimônio cultural fez com que este termo fizesse parte, cada vez mais, da agenda do governo.

No mesmo sentido, a ampliação da noção de meio ambiente, principalmente a partir da década de 1970, fez com que o componente humano e sua cultura estivesse mais próximo do que se convencionava entender sobre o termo meio ambiente até aquela década, muito relacionado aos aspectos naturais do mundo.

Os temas acima serão analisados a partir de discussões epistemológicas, político-institucionais e legais elaboradas em vários períodos, a fim de refletir como se deu a constituição destas noções e como elas foram abordadas nos processos relacionados ao desenvolvimento econômico. Para analisar esta relação (meio ambiente, patrimônio cultural e desenvolvimento econômico), o licenciamento ambiental é um campo extremamente interessante e conflituoso e, por isso, abordaremos os aspectos legais e teóricos que norteiam este campo.

Apresentação

Prof.^a. Ma. Carla Gisele Macedo S. M. Moraes
Prof. Me. Luciano de Souza e Silva

Professores do Curso de Especialização em Gestão de Políticas de Patrimônio Cultural
Faculdade Maurício de Nassau
João Pessoa, 30 de julho de 2017

Esta seção reúne os artigos produzidos pelos alunos da turma 2016 do Curso de Especialização em Gestão de Políticas de Patrimônio Cultural da Faculdade Maurício de Nassau e outros estudantes e professores da rede pública de ensino e de universidade federais que inscreveram trabalhos no GT Educação Patrimonial: Memória e Identidade do I CONEPI. Apesar do tema do Grupo de Trabalho ser inicialmente restrito à Educação Patrimonial, o GT reuniu contribuições com diferentes enfoques críticos sobre a atuação profissional no campo do patrimônio cultural.

No artigo "**Intervenção em patrimônio histórico: uma proposta de requalificação para as ruínas do Hotel Luso-Brazileiro**", Mirela Davi de Melo e Priscilla Kelly P. de Almeida discutem os limites e possibilidades da requalificação de edificações de interesse cultural inseridas em Centros Históricos tombados a partir de um estudo de caso na cidade de João Pessoa/PB, tombada como patrimônio histórico estadual pelo Iphaep e nacional pelo Iphan, confrontando a legislação de proteção com as teorias da restauração e Cartas Patrimoniais. A reflexão revela os conflitos e contradições enfrentados na elaboração de projetos de restauro, buscando a melhor solução para compatibilizar a preservação de edificações históricas e o usufruto contemporâneo.

O segundo artigo das mesmas autoras, com o título "**Inserção de novas arquiteturas em áreas de contexto histórico e a sensibilidade ao patrimônio edificado**", pode ser vislumbrado como uma segunda contribuição à mesma discussão, pois demonstra, à luz das abordagens de Francisco de Gracia (1996) e Paul Byard (2005), a necessidade de edificar em contextos históricos "arquiteturas de integração", que conjuguem, ao mesmo tempo, a feição da nova arquitetura e a harmonia com as edificações preexistentes.

No artigo "**A preservação do patrimônio documental através da experiência do Projeto EAP853 - digitalização de fontes históricas ameaçadas**", as autoras Josilene Pereira Pacheco, Leslyanne Rodrigues de Lima e Deise Silva Sousa, sob a orientação da professora Dra. Solange Pereira da Rocha, abordaram uma iniciativa de digitalização de um acervo histórico documental como estudo de caso para abordar, de maneira mais abrangente, os desafios da preservação do patrimônio documental brasileiro. As autoras alertam para a necessidade da preservação destes documentos, tanto no seu suporte original (papel), quanto no esforço de sua digitalização e divulgação em bases de dados digitais, permitindo a democratização do acesso à informação. Destacamos a abordagem crítica do artigo, que chama a atenção para a necessidade de compreensão destes documentos enquanto patrimônios culturais brasileiros e enquanto suportes de informação que proporcionarão um conhecimento mais profundo da formação da sociedade brasileira, da condição da população negra, das sociabilidades produzidas, dos papéis sociais desempenhados pelos diversos atores, viabilizando a construção de uma visão crítica da história e da memória do nosso país.

O artigo "**Interações entre memória e identidade nas ações de Educação Patrimonial e de história local do Projeto Subindo a Ladeira no Porto do Capim – João**

Pessoa/PB", escrito por Letícia Helen Silva Teles sob a orientação da professora Dra. Regina Célia Gonçalves, aborda uma ação pedagógica que já tem duração de sete anos. Através de diversas estratégias nas mais variadas linguagens, como teatro, dança, desenho, pintura, fotografia, audiovisual, brincadeiras, literatura, contação de histórias etc., a história e a memória dos moradores do Porto do Capim, no bairro do Varadouro, têm sido trabalhadas, fortalecendo a identidade das pessoas que ali residem e que têm lidado, nos últimos anos, com a incerteza e a vulnerabilidade de sua permanência no local de moradia. O projeto tem se mostrado exitoso por conseguir promover, numa condição tão frágil de existência, discussões que inserem os moradores locais no processo decisório acerca de seu futuro e das ações de intervenção previstas para o local, fortalecendo o papel das ações de Educação Patrimonial nas áreas de interesse cultural, com atores, interesses e objetivos diversos envolvidos.

O artigo "**Reflexões sobre o português 'brasileiro': a língua como identidade de um povo/nação**", de Iranice Aníbal de Lima e Ana Cristina Guedes de Araújo sob a orientação da professora Dra. Luciene Maria Patriota, traz uma interessante discussão sobre as dissimilaridades entre o português de Portugal e o português brasileiro, trazendo autores que demonstram as particularidades de sentidos e significados de uma e de outra variação da Língua Portuguesa. Num segundo momento, o artigo aborda, no contexto brasileiro, a diversidade linguística e a experiência de ensino da Língua Portuguesa frente a esta pluralidade, inclusive abordando os conflitos inerentes ao português falado e a norma culta. O texto das autoras contribui para pensarmos a Língua Portuguesa e suas variações como patrimônio cultural brasileiro, abrindo espaço para refletir sobre a relevância de reconhecê-la em todas as suas nuances e regionalismos, explorando e exaltando sua diversidade.

No artigo "**Gestão pública do patrimônio municipal: o caso do Casarão da Cultura em Guarabira/PB**", os autores Danna Marissa Nascimento Lima, Michele Nascimento de Araújo e Cleuton de Sousa Silva, sob a orientação da professora Carla Gisele M. S. M. Moraes, discutem a degradação e abandono do patrimônio cultural em vários contextos brasileiros, não obstante as políticas de preservação existentes nas diversas instâncias de preservação. A partir do estudo de caso do Casarão da Cultura de Guarabira, é colocado em evidência o papel do poder público na preservação, verificando sua capacidade de responder aos anseios da sociedade e ao interesse público de proteção do patrimônio e fruição social dos bens protegidos.

Os textos mencionados apresentam um universo diverso de temas: a língua portuguesa, o patrimônio documental, a revitalização de edificações em centros históricos, discussões teóricas sobre conservação e restauração, a construção política do patrimônio cultural, a constituição de materiais usados no artesanato, a construção de discursos de valorização de comunidades tradicionais, sejam de pescadores e marisqueiras, sejam de remanescentes dos quilombos. Essa diversidade de temas apenas reforça e comprova que o patrimônio cultural é um macrocampo no qual há espaço para diversos saberes, objetos e práticas. Esperamos que as reflexões críticas aqui reunidas possam contribuir para as discussões nesse campo, uma vez que trazem a complexidade que envolve a gestão dos bens culturais e a necessidade de estabelecer, cada vez mais, caminhos mais acertados de construção e afirmação do patrimônio cultural brasileiro. Boa leitura!

INSERÇÃO DE NOVAS ARQUITETURAS EM ÁREAS DE CONTEXTO HISTÓRICO E A SENSIBILIDADE AO PATRIMÔNIO EDIFICADO

Priscilla Kelly Praxedes de Almeida

Graduada em Arquitetura e Urbanismo, UFPB.

priscillapraxedes@live.com

Mirela Davi de Melo

Mestranda em Desenvolvimento Urbano, UFPE.

mirelamelo.16@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se filia ao campo temático da inserção de novas arquiteturas em áreas de interesse patrimonial. Enfoca, a partir de estudos difundidos em literaturas consagradas do tema, as posturas de atuação dos profissionais arquitetos diante das intervenções arquitetônicas contemporâneas em áreas consideradas de preexistência consolidada. Toma por referenciais teóricos autores como Francisco de Gracia e Paul Byard, com o objetivo principal de apreender os modos de atuação profissional diante as intervenções arquitetônicas feitas, sobretudo em sítios históricos, tornando, desta maneira, possível estabelecer os fundamentos teóricos para a definição de um marco conceitual de intervenção arquitetônica que possa (re)valorizar o patrimônio e a preexistência edificada.

Palavras-chaves: Centro Histórico; Arquitetura Contemporânea; Intervenção; Patrimônio.

INTRODUÇÃO

Perante a estreita relação entre cidade e as arquiteturas que a constituem, a necessidade de apreensão desta relação toma força especial no contexto de inserções de novas arquiteturas em áreas de interesse histórico. Estas áreas são fundamentais à compreensão do desenvolvimento das cidades, pois guardam não apenas o aporte construído que configura a dimensão histórica e cultural das cidades, mas os valores e significados que também as compõem.

É visto que as atitudes dos arquitetos responsáveis por intervenções projetuais nessas áreas variam desde o interesse na integração à negação ou ao total desconhecimento do contexto de preexistência definida para cada área de intervenção. Com efeito, essas posturas projetuais de inserção de novas arquiteturas em áreas de interesse histórico, fundamentalmente, são classificadas em: arquitetura de integração, arquitetura de pastiche e arquitetura de rejeição. Tratam-se de conceitos chaves bem consolidados pela literatura especializada no tema que, contudo – sem esquivos dos mesmos, podem apresentar para tais algumas diversificações terminológicas e/ou até mesmo subdivisões conceituais.

De fato, são classificações especulativas de posturas projetuais para tipos peculiares de contexto, entretanto bem evidenciadas diante das diversas análises de exemplares selecionados como objetos de estudo ao longo dos últimos anos. Assim, para o conhecimento dessas posturas e experiências estudadas, a partir também da observação e apreensão de alguns desses exemplares e conceitos projetuais, este trabalho se detém às contribuições dos estudiosos do tema Francisco de Gracia (*Construir em lo construído: la arquitectura como modificación*, 1991) e Paul de Byard (*The Architecture of Additions: design and regulation*, 2005), através de uma metodologia de caráter documental, analítica e crítica. Isto a fim de contextualizar a adaptabilidade e/ou sensibilidade do arquiteto quanto à percepção do sítio histórico durante concepção e processo de inserção de uma nova arquitetura neste.

Logo, justificado no campo da preservação patrimonial e/ou na sensibilidade e entendimento da manutenção do caráter das cidades históricas, centros antigos e bairros tradicionais, a contribuição intencional deste trabalho é voltada para uma maior prudência, por parte dos arquitetos, nas decisivas soluções e posturas profissionais que, nos últimos tempos, insistem em interferir desconsiderando o caráter e valor histórico e artístico de vários conjuntos edificados já consolidados.

ABORDAGEM DE FRANCISCO DE GRACIA

Francisco de Gracia no livro "*Construir em lo construído: la arquitectura como modificación*" (1991) afirma que "Construir no construído equivale a definir uma forma em um lugar que já possui uma forma, de sorte que tal ação supõe uma modificação do locus". Com este pensamento, é percebido que a abordagem do autor é direcionada para o âmbito formal, ainda que atentando para a importância de outros aspectos (tais como: sociais, culturais, econômicos, políticos etc.) envolvidos na construção da cidade, como frisa a seguir:

Pode-se objetivar de imediato, que qualquer incitação formalista ao conhecimento da cidade poderia desviar a importância de sua dimensão sócio-funcional, componente dinamizadora na construção da cidade como polis. Contudo, a importância desta dimensão não é menosprezada; é aceita em toda sua autêntica extensão, entretanto não atuaremos em seu plano metodológico (GRACIA, 1991, p.30).

Portanto, nesta abordagem voltada, sobretudo, para o âmbito formal, Gracia faz algumas considerações relativas ao entorno urbano (no qual se dá a modificação arquitetônica), e segundo Pinto (2009) estabelecendo algumas matizes que podem contribuir para melhor apreensão do entorno onde se propõe intervir. Dessa forma, uma vez definidos os limites de

influência da intervenção, há alguns padrões de atuação que foram resumidos por Gracia em cinco, conforme os esclarecimentos do quadro a seguir:


Quadro 01 – Padrões de atuação nos centros históricos.

TÉCNICAS DE MODIFICAÇÃO	PADRÕES DE ATUAÇÃO NOS CENTROS HISTÓRICOS
CONFORMAÇÃO AO TECIDO URBANO	Dar forma ao espaço desarticulado, intervindo tanto nos espaços vazios como nos construídos.
OCLUSÃO DO ESPAÇO URBANO	Inserir edifícios em certos vazios urbanos para caracterização volumétrica do espaço urbano parcialmente indeterminado.
CONTINUIDADE DE IMAGEM	Preocupação com os aspectos plásticos, a imagem da cidade ao se aliar os novos e antigos elementos.
RECRIAÇÃO DE FORMAS TIPOLÓGICAS	Reprodução de tipologias já pertencentes ao local da intervenção, procurando uma homogeneidade.
COLISÃO DE ESTRUTURAS FORMAIS	Adoção de contrastes formais e o radicalismo crítico.

Fonte: Almeida, 2016 (segundo os conceitos de Gracia,1991).

Assim, a partir desses padrões de atuação, são conjeturadas por esse autor possíveis posturas (ou atitudes) de intervenção diante do contexto em que se inserem as novas arquiteturas propostas. Gracia resume em sete tais posturas (quadro 02), mesmo reconhecendo os limites de toda classificação em virtude das inúmeras características presentes em cada obra e a possibilidade de relacionamentos de algumas dessas atitudes entre si.

Quadro 02 – Posturas de intervenção projetual em centros históricos.

POSTURAS DE INTERVENÇÃO PROJETUAL EM CENTROS HISTÓRICOS	
<p>ARQUITETURA DESCONTEXTUALIZADA:</p> <p>Produção “comercial”, que carece de significado contextual.</p>	<p>Figura 01 - Eero Saarinen, Embaixada dos Estados Unidos (1959), Londres</p>  <p>Fonte: https://goo.gl/Q9YDV4</p>
<p>ARQUITETURA DE CONTRASTE:</p> <p>Produção que procura manter a continuidade e certa homogeneidade.</p>	<p>Figura 02 - Adolf Rading, edifício de apartamentos e Farmácia Mohren (1925-28). Breslávia (ou Wroclaw).</p>

POSTURAS DE INTERVENÇÃO PROJETUAL EM CENTROS HISTÓRICOS

	 <p>Fonte: https://goo.gl/k0A1W9</p>
<p>ARQUITETURA HISTORICISTA:</p> <p>Produção que adota uma continuidade dentro das noções de reprodução/mimese e reinterpretação/analogia</p>	<p>Figura 03 - Rafael Moneo, Museu de Arte Romano (1981-85). Mérida.</p>  <p>Fonte: https://goo.gl/NgRALp</p>
<p>ARQUITETURA FOLCLÓRICA:</p> <p>Produção que utiliza-se da expressão de certos regionalismos e adoção de estilos e materiais de fácil aceitação popular.</p>	<p>Figura 04 - Hans Hollen, Museu de Arte Moderna (1982-91). Frankfurt.</p>  <p>Fonte: http://www.metropolismag.com/4(59).jpg</p>
<p>ARQUITETURA DE BASE TIPOLÓGICA:</p> <p>Produção que alude a diversas estruturas consolidadas em experiências anteriores, sem que haja a ideia de mimetismo figurativo</p>	<p>Figura 05 - Adolf Loos, edifício em Michaelerplatz (1910), Viena.</p>  <p>Fonte: http://www.architetturaeviaggi.it.</p>
<p>ARQUITETURA FRAGMENTO:</p>	<p>DO Figura 06 - Hans Hollein, Museu em Monchengladbach (1972-82).</p>

POSTURAS DE INTERVENÇÃO PROJETUAL EM CENTROS HISTÓRICOS

produção fundamentada no reconhecimento dos princípios de multiplicidade, na montagem e remontagem de vários códigos, ideais historicamente diversos e distantes entre si.



Fonte: <http://www.eng.archinform.net>

Figura 07 - James Stirling e Michael Wilford, Museo Wallraf-Richart (proj. 1975), Colonia

ARQUITETURA CONTEXTUAL:

produção que estabelece uma associação com o contexto, pronlogando-o e revalorizando-o, porém reconhecidamente pertencente ao seu momento histórico.



Fonte: http://www.dw.com/image/0,,359397_4,00.jpg

Fonte: Almeida, 2016 (segundo os conceitos de Gracia, 1991).

Diante do exposto, Francisco de Gracia defende que as intervenções estão sempre situadas entre duas grandes abordagens: uma inferior assinalada pelas atitudes de restauração e reabilitação dos objetos arquitetônicos e outra, superior, balizada pela fronteira com o planejamento urbano. Para o autor, a noção de construção da cidade requer áreas de trabalho limitadas, já que quando tal área é muito extensa fica impraticável a utilização de procedimentos pertinentes à escala do projeto de arquitetura.

Dentre essas duas grandes abordagens é que Gracia enuncia os níveis de intervenção anteriormente citados, níveis estes que, em essência, variam do comprometimento na integração do novo ao conjunto edificado consolidado ao total desconhecimento, se não negação da problemática envolvida.

ABORDAGEM DE PAUL BYARD


Contemplando também a abordagem dos aspectos formais defendidos por Gracia, Paul Byard acrescenta outros aspectos relativos à identidade e significado. Esse enfoque é tratado no livro do referido autor “The Architecture of Additions: Design and Regulation”, no qual o

modo como nova e velha arquitetura se associam e se relacionam é analisado junto a uma observação de produção de novos significados.

Segundo Byard (2005) os principais significados de uma edificação podem ser concebidos através de diferentes partes de sua composição. O autor destaca principalmente as fachadas como a fonte mais óbvia de significados de uma edificação e aponta também o tipo de implantação e a tipologia edilícia como outros fatores geradores desses significados, assim como a observância aos planos diretores (de expansão e/ou desenvolvimento urbano).

Byard analisa o impacto de uma arquitetura sobre outra e considera um tipo de intervenção de sucesso aquele derivado de uma interação entre o valor recebido, o valor agregado e o valor resultante, gerado pela interação de ambas as arquiteturas (nova e velha). Assim, através de uma série de exemplos de modificações, o autor reúne em sua análise sete diferentes possibilidades de como relacionar nova arquitetura e preexistência. Ele classifica essas possibilidades em: arquitetura da extensão, da derivação, da transformação, da imitação, da forma, da apropriação e da possibilidade (reveladas no quadro a seguir):

Quadro 03 – Classificação das possibilidades de novas arquiteturas

RELAÇÃO NOVA ARQUITETURA X PREEXISTÊNCIA	
<p>ARQUITETURA DA EXTENSÃO: Quando novas alas, blocos ou outros tipos de anexos são acrescentados a antigas edificações e tomam estas como bases para sua expressão estendendo a compreensão dessas, criando então uma nova identidade de “união”, de enriquecimento mútuo.</p>	<p>Figura 08 – Louis Kahn. Yale University Art Gallery (1951- 53)</p>  <p>Fonte: https://goo.gl/4bFYjq</p>
<p>ARQUITETURA DA DERIVAÇÃO: A nova arquitetura deriva sua própria expressão da arquitetura preexistente (dita fonte de referência). Atua com uma independência distinta, contudo mantém uma relação estreita e respeitosa com a arquitetura preexistente.</p>	<p>Figura 09 – Norman Foster. Carré d’Art (1984-93) e relação com templo romano de Nimes</p>  <p>Fonte: https://goo.gl/zMpmi5</p>
<p>ARQUITETURA DA TRANSFORMAÇÃO:</p>	<p>Figura 10 – Jean Nouvel. Teatro da Ópera de Lyon (1986-93), França</p>

RELAÇÃO NOVA ARQUITETURA X PREEXISTÊNCIA

A nova arquitetura age sobre o significado da antiga, não necessariamente para alterá-lo, mas recolocando-o em uma nova ordem de forças, como um “desenvolvimento de seu significado”.



Fonte: <https://goo.gl/2iOIQv>

ARQUITETURA DA IMITAÇÃO:

Referente aos casos de reconstruções ou de citações literais de linguagens pretéritas em uma nova arquitetura. Nessa postura alerta-se para o possível desconhecimento de momento histórico que essa “nova” arquitetura pode gerar.

Figura 11 – Quinlan Terry. Edifício Howard, Downing College (1985-87), Cambridge University



Fonte: <http://goo.gl/uBZIDT>

ARQUITETURA DA FORMA:

Uma nova arquitetura apoiada pelos avanços técnicos que permitem a concepção de edificações que assumam as mais variadas formas e significados

Figura 12 – Daniel Libeskind. Museu Judaico em Berlim



Fonte: <http://goo.gl/7WYCxX>

ARQUITETURA DA APROPRIAÇÃO:

A nova arquitetura se apropria de elementos expressivos da arquitetura preexistente e cria uma nova expressão comum a ambas.

Figura 13 – Polshed & Partners. Ampliação Columbia Law School(1997)



Fonte: <http://goo.gl/YWzGDS>

ARQUITETURA DA POSSIBILIDADE:

O foco da nova arquitetura é a tectônica, a exploração e manifestação da tecnologia da construção e suas inúmeras possibilidades.

Figura 14 – Norman Foster. Faculty of Law, Cambridge University (1990-95)

RELAÇÃO NOVA ARQUITETURA X PREEXISTÊNCIA



Fonte: <http://goo.gl/3GuPWJ>

Fonte: Almeida, 2016 (segundo os conceitos de Byard, 2005).

Depois de ilustrar as diferentes possibilidades de como relacionar nova arquitetura e arquitetura preexistente, Byard (2005, p.15) afirma, por outro lado, que “não há limitações inerentes ou categóricas quanto aos tipos de expressão que podem ser associadas com êxito. O sucesso é sempre uma questão de como isso é feito”.

ARQUITETURA DE INTEGRAÇÃO: SENSIBILIDADE AO PATRIMÔNIO EDIFICADO

As literaturas consagradas acerca das posturas de intervenção projetual em centros antigos condensam, de maneira geral, os modos de intervir abalizados nas abordagens até aqui apresentadas, conforme os estudos de Gracia (1991) e Byard (2005). Nestas, é perceptível uma apresentação de diversificadas variações terminológicas ou mesmo subdivisões conceituais destes modos de intervir que, em essência, variam do interesse na integração do novo ao conjunto edificado consolidado, à imitação ou ao total desconhecimento, se não negação da problemática envolvida para esse tipo de contexto (AGUILERA & FRANQUEIRA, 2000).

Dessa maneira, conceitualmente, é pertinente reunir esses modos de intervir em áreas de interesse histórico em três grandes grupos: os que proporcionam uma arquitetura de pastiche (ou de inclusão), uma arquitetura de rejeição (ou de exclusão) e/ou uma arquitetura de integração (ou de intersecção), definidos por Aguilera & Franqueira (2000) segundo os conceitos apresentados no quadro seguinte:

Quadro 04 – Caracterização dos grupos de posturas de intervenção em contextos históricos

OS TRÊS GRANDES GRUPOS DE POSTURAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS HISTÓRICOS		
ARQUITETURA PASTICHE OU DE INCLUSÃO	DE	referente àquelas edificações novas ou reconstruções que aparentam ser antigas seja pelo (re)desenho, pelos materiais, ou até por uma falsa pátina, por vezes acrescentada nesses imóveis.
ARQUITETURA REJEIÇÃO OU DE EXCLUSÃO	DE	referente àquelas edificações que ostensivamente se contrapõem ao ambiente (conjunto histórico, centro antigo, bairro tradicional) em que são inseridas.
ARQUITETURA INTEGRAÇÃO OU DE INTERSECÇÃO	DE	referente àquelas edificações que preservam a unidade do conjunto. Implica no entendimento de que o projeto é contemporâneo ao mesmo tempo em que não é isolado do contexto onde se insere.

Fonte: Almeida, 2016 (segundo as considerações de Aguilera e Franqueira, 2000).

Aguilera & Franqueira (2000) tratam, sem dúvida, de esboçar uma classificação, mas que em suma serve para demonstrar os três caminhos básicos adotados pelos arquitetos para se situarem perante a problemática em questão, uma vez que todas as possibilidades de intervenção defendidas por alguns autores assim como as expostas por Gracia e/ou Byard podem se inserir em uma (ou mais) dessas três esferas conceituais (ver quadro 5).

Quadro 05 – Relação entre as posturas definidas por Gracia e Byard e os três grupos de intervenção em contextos históricos definidos por Aguilera e Franqueira.

AS TRÊS PRIMORDIAIS POSTURAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS HISTÓRICOS		
	GRACIA	BYARD
ARQUITETURA DE PASTICHE OU DE INCLUSÃO	Arquitetura historicista	Arquitetura da imitação
ARQUITETURA DE REJEIÇÃO OU DE EXCLUSÃO	Arquitetura descontextualizada Arquitetura folclórica Arquitetura do fragmento	Arquitetura da transformação Arquitetura da possibilidade Arquitetura da forma
ARQUITETURA DE INTEGRAÇÃO OU DE INTERSECÇÃO	Arquitetura contextual Arquitetura de contraste Arquitetura de base tipológica	Arquitetura da derivação Arquitetura da apropriação Arquitetura da extensão

Fonte: Almeida, 2016 (segundo posturas apontadas por Gracia (1991) , Byard (2005) e Aguilera & Franqueira (2000)).

Desse modo, é perceptível que as considerações gerais dos autores de referência adotados têm certa sensibilidade ao patrimônio edificado, levando-se em conta que: Gracia (1991), por um lado, considera uma abordagem superior àquela postura de inserção/intervenção balizada pela fronteira com o planejamento urbano; e Byard (2005) considera um tipo de intervenção de sucesso aquele derivado de uma função do valor recebido, com o valor agregado e o valor resultante, gerado pela interação de ambas as arquiteturas (nova e preexistente).

Ao conciliar os resultados desta revisão conceitual com a questão da preservação patrimonial, coube avançar no estudo visando a confirmar a necessidade de arquiteturas com algumas aproximações de critérios de projeto com a análise das preexistências e a observação da cidade histórica. O que, de fato, corresponderia ao conceito de arquitetura de integração, da sensibilidade do arquiteto em preservar a unidade de determinado conjunto em que a obra se insere, implicando no entendimento de que o projeto deve ser contemporâneo ao mesmo tempo em que não deve ser isolado do seu contexto de inserção.

Em essência, tal abordagem de sensibilidade patrimonial se captura na definição de Gracia (1991) para arquitetura contextual:

que, [...] sem utilizar recursos de mimese superficial nem analogia direta, estabelece uma rara simbiose com o contexto [...] arquitetura ambientalmente integrada, mas reconhecível como pertencente a seu momento histórico; esforçada por estabelecer continuidades entre o novo e o velho mediante um estudo particularizado do lugar. (GRACIA, 1991, p. 310)

Dessa forma, no aspecto do conhecimento do contexto para o alcance da referida sensibilidade patrimonial ao se propor uma arquitetura de integração, é certo que a questão morfológica toma um aspecto fundamental. Por isto, Aguilera & Franqueira (2000) alertam sobre a necessidade da morfologia ter uma importância prioritária na apreensão do contexto e na elaboração do projeto. Desse modo, faz-se necessário certo destaque à importância de estudos de inserção durante a execução de um projeto de intervenção, especialmente em centros históricos. Tal trabalho sobrevém da observância, dentre outros elementos, dos principais atributos morfológicos dos edifícios definidos por Kohlsdorf (1996), principalmente por relações intervolumétricas do conjunto, relações entre edifícios e lotes/espços públicos, das volumetrias, das coberturas, das fachadas dos edifícios em termos de dimensões (larguras e alturas), proporções, zoneamento, relações entre vedações e aberturas, materiais, cores, texturas, elementos decorativos, etc.

Assim, para inserção de uma arquitetura de integração em área de contexto histórico, cada edifício deve ser considerado como um elemento constitutivo de um “todo” organizado sob certas regras, que devem ser respeitadas, principalmente por versar-se ao conceito de patrimônio. Por isso, no aspecto do conhecimento do contexto para o alcance da referida integração, a questão morfológica toma um aspecto fundamental.

Kohlsdorf (1996) alerta sobre o risco de que o urbanismo, ao perder o seu sentido de totalidade, leve à substituição do conjunto pelo aglomerado, onde cada solução proposta para uma nova edificação é tratada isoladamente. Os projetos urbanos são substituídos por políticas, onde os aspectos morfológicos não são explicitados, mas considerados resultantes de diretrizes socio-econômicas. É necessário, portanto, que a morfologia tenha a importância prioritária na apreensão do contexto e na elaboração do projeto. (AGUILEIRA & FRANQUEIRA, 2000)

Pode-se considerar que, no que se refere às questões morfológicas, a sensibilidade do arquiteto dependerá, sobretudo, da escolha da forma (volumetria) bem como de utilização de outros elementos de referência do entorno compreendido. Sobre estes e a intencionalidade de uma arquitetura de integração, Lynch (1982) aponta: “continuidade de cor, textura, material, pavimento, detalhes nas fachadas, iluminação, vegetação ou contornos”, revelando que “quanto mais esses aspectos se sobrepõem, maior é a sensação de uma região homogênea”. Contudo, um aspecto considerável é que a opção dessas ‘constâncias’, não signifique a criação de pastiches ou omissão temporal de uma nova construção/arquitetura, mas a possibilidade de criação desta sem negação das preexistências agregando ainda ao conjunto edilício novo valor. Sobre isto, Silva (1996) assegura não ser difícil fazer o novo ou o

diferente, que “difícil é fazer o novo sem negar o antigo preexiste e, ainda, acrescentar-lhe valor”. É preciso, portanto, endossar a relevância e prática de arquiteturas produzidas como resultados físico-espaciais do encontro equilibrado e harmônico entre dois mundos: o racional e o sensível, considerando-se uma postura complexa, mas que assegura uma (re)valorização do patrimônio e da preexistência edificada já consolidada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através, portanto, da metodologia de pesquisa de certo caráter documental e crítico/analítico das posturas de inserção de novas arquiteturas em contextos históricos expostas neste trabalho, pontos relevantes para uma educação patrimonial edilícia foram levantados, sobretudo a partir da abordagem da intrínseca relação arquitetura x urbano; desde uma ênfase na importância de estudos de inserção durante a execução de um projeto de intervenção; do esclarecimento de que há parâmetros e elementos de composição arquitetônica que têm maior influência sobre a percepção do espaço urbano e da realidade característica edilícia preexistente. Sendo assim, apresentadas possibilidades de maior sensibilidade por parte dos profissionais arquitetos para produções de relações, fundamentalmente harmônicas, entre novas e arquiteturas preexistentes consolidadas.

Foi possível, assim, estabelecer os fundamentos teóricos para a definição de um marco conceitual de intervenção arquitetônica que (re)valoriza o patrimônio e a preexistência edificada através de arquiteturas de integração. E a luz da discussão desse tipo de postura, despertar uma necessária reflexão de interesse patrimonial, de preservação de memória e de identidade por meio das manifestações culturais materiais (representadas, neste caso, pela arquitetura) de determinado tempo e lugar historicamente demarcado, pois soluções e posturas profissionais de grande parte dos arquitetos emanam insistência em deturpar o caráter das cidades históricas, centros antigos e bairros tradicionais, nos últimos tempos; desconsiderando a morfologia, os valores e significados de vários patrimônios edificados que configuram a dimensão histórica, artística e cultural das cidades.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, J. & FRANQUEIRA, M. **A Inserção da Arquitetura Contemporânea em Conjuntos Históricos**. Cinco Séculos de Cidade no Brasil, v.6, n.1, 2000. Disponível em<<<http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/shcu/issue/view/44>>> Acesso em 02 de março de 2015.

ALMEIDA, Priscilla K. P. **Arquitetura Contemporânea em Área de Interesse Histórico: CGAC e a Sensibilidade de Álvaro Siza**. Monografia submetida ao Curso de Arquitetura e Urbanismo. Centro de Tecnologia – UFPB, 2016.

BYARD, Paul Spencer. **The Architecture of Additions: desing and regulation**. New York: W. W. Norton & Company, 2005.

GRACIA, Francisco de. **Construir en lo Construído: la arquitectura como modificación**. Madri: Editorial Nerea, 1991.

KOHLSDORF, Maria Elaine. **A Apreensão da Forma da Cidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PINTO, J. J. de Souza. **Os novos palácios da velha princesa: intervenções arquitetônicas contemporâneas no Sítio Histórico de Sobral**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SILVA, Geraldo Gomes da. **Intervenções em Sítios Históricos**. Rev. Au 67, p.80-84, ago/set, 1996.

A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO DOCUMENTAL ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO EAP853 - DIGITALIZAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS AMEAÇADAS

Josilene Pereira Pacheco

Graduada em História (UFPB) e Graduanda em Ciências Sociais (UFPB). lenappacheco19@gmail.com

Leslyanne Rodrigues de Lima

Graduada em Ecologia (UFPB) e Graduanda em Arquivologia (UFPB).
lesley_rodrigues@hotmail.com

Deise Silva Sousa

Graduada em História (UEPB) e Graduanda em História (UFCG). silvasousa.deise@gmail.com

Orientadora:

Profª Drª. Solange Pereira da Rocha

(UFPB/DH/PPGH).

banto20ufpb@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo é discorrer sobre a importância do projeto "Programa de Arquivos Ameaçados da Biblioteca Britânica (EAP853)", na salvaguarda, democratização e acesso as fontes primárias, visando à preservação da história e memória da população brasileira. Esse projeto organiza e digitaliza fontes históricas ameaçadas, com intuito de produzir um acervo digital que amplie a disponibilidade para pesquisadores e interessados nessa documentação. A proposta do projeto EAP encontra-se em sua segunda fase o EAP 853, que foca os acervos documentais cartoriais e notariais do Estado da Paraíba. Como resultado, podemos destacar a produção de uma equipe capacitada para atuar na organização e digitalização dos acervos e a divulgação dessas fontes para a elaboração de trabalhos acadêmicos que enfocam a revisão do conhecimento produzido acerca da memória e história da sociedade brasileira. Por fim ressaltamos o valor de iniciativas como essa (EAP853), que dão visibilidade a documentos que se encontram em estado de deterioração avançada.

Palavras-chave: EAP 853; Acervos documentais; História; Memória.

INTRODUÇÃO

Os documentos em suporte papel marcam o desenvolvimento da escrita e a utilização dessas informações em uma estrutura, servindo como prova de alguma ação ou fenômenos que expressem a necessidade do ser humano de registrar. No entanto, o acúmulo dessa massa documental fez fomentar a construção de infraestruturas mais amplas que viriam hoje a ser chamadas de arquivos. Com o passar do tempo, a produção exacerbada de documentos se torna um caos e o trato documental é negligenciado.

No Brasil o modelo de preservação aos documentos físicos (textuais) nos arquivos muitas vezes não é satisfatório, pois toda documentação de caráter permanente quase sempre

é depositada em fundos de galpões, sendo alvo fácil da ação do tempo e de intempéries. É grande, o risco de perdemos esses registros orgânicos, visto que as instituições (principalmente o poder público) são detentoras da posse desses documentos. Entretanto, nesses últimos anos temos vivenciado uma preocupação para com esses documentos, a partir da Lei de arquivos nº. 8.159 de 1991, visando a proteção especial a documentos de arquivo e a Lei de acesso nº 12.527 de 2011, onde o Estado tem por dever democratizar o acesso à informação.

Deste modo, os documentos são parte fundamental da memória de um povo, pois as informações contidas neles registram as sociabilidades entre os sujeitos, suas relações de poder e a formação identitária de um povo.

Visando a uma atuação imediata frente às condições de preservação e conservação dos documentos de caráter histórico, o projeto EAP 853 adentra as fronteiras do Brasil e faz parceria com a Paraíba, junto à Universidade Federal da Paraíba visando a digitalização de documentos na tentativa de salvaguarda dessas informações.

O presente artigo tem por objetivo relatar as experiências de digitalização de documentos em parceria com os projetos (EAP), ressaltando o valor dessas fontes históricas que compõem o patrimônio documental. Tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório qualitativo e pela metodologia aplicada pelo EAP853 estabelecida pela Biblioteca Britânica em consonância com as determinações do CONARQ.

PROJETO EAP 853: DIGITALIZAÇÃO DE DOCUMENTOS CRIMINAIS E NOTARIAIS

O EAP853 (*Endangered Archives Programme*) com a tradução para o português, Programa de Arquivos Ameaçados que visa a digitalização de documentos e tem sido coordenado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI-UFPB), Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR/UFPB), projeto esse com a participação da Universidade Vanderbilt (EUA) e com apoio financeiro da Biblioteca Britânica (Londres\Inglaterra). Tem como objetivo a criação de Arquivo Digital de Registros Criminais e Notariais do século XVIII e XIX e contempla as documentações dos fóruns dos municípios de João Pessoa, Mamanguape e São João do Cariri.

Esse acervo de imagens irá para o “Arquivo Digital Fontes Eclesiásticas e Seculares de Sociedades Escravistas (ESSSS)”, mantido por Jean e Alexander Heard Library, da Universidade de Vanderbilt. Esse arquivo completo será disponibilizado para pesquisadores em todo o mundo no Arquivo Digital de Fontes Seculares e Eclesiásticas de Sociedade

Escravista, atualmente encontrado em www.vanderbilt.edu/ESSS. As imagens e os dados dos arquivos serão organizados e disponibilizados na internet, como também uma cópia em HD externo fica nas instituições para sua guarda.

O EAP853 foi criado logo após o primeiro EAP627⁸⁶, que teve suas atividades finalizadas em 2015. Possuímos grande parte da equipe dos bolsistas e voluntários, do primeiro projeto, obtendo resultados mais significativos nesse segundo, como ampliação da experiência na organização, higienização, identificação e reconstituição dos documentos, preenchimento dos metadados, a descrição em resumos de cada documento e, principalmente, na agilidade no manuseio com os equipamentos.

São utilizadas seis máquinas profissionais da marca *Cannon* e seis tripés acompanhados de obturadores remotos que facilitam na hora da captura da imagem, evitando que ela não fique com o aspecto de tremida, embaçada. A configuração das máquinas e nossa capacitação foram todas fornecidas pela biblioteca britânica, pois dessa forma, a configuração fica sendo a mesma utilizada em outros projetos que a Instituição financia. Incluindo as recomendações de formato das imagens que são dois: JPEG e RAW, e o uso de uma tabela de cores que colocamos junto com o documento para compor a foto.

A equipe é multidisciplinar composta pelos alunos dos cursos de História, Arquivologia, Matemática Computacional e Engenharia da Computação. Sendo as atividades divididas entre: digitalizar; passar as imagens para o computador e fazer a revisão, e caso a imagem tenha algum problema, refazê-la; ler os documentos e elaborar um resumo breve sobre o que se trata; preencher a ficha de metadados com os resumos e informações exigidas pela biblioteca britânica, como, por exemplo, o estado de conservação do documento, de onde é oriundo, sua tipologia etc.; e ir colocando as imagens nos HD externos. Cabe ressaltar que antes de iniciar todo o processo da digitalização e guarda do material nos meios eletrônicos, fazemos todo um trabalho de organização, identificação, montagem e classificação (fundo, série, subsérie), colocamos capilhas e na listagem com a numeração respectiva, ou seja, todo o trabalho de gestão documental.

A documentação, além de ter um recorte temporal, é composta por documentos produzidos por Juízo de Órfãos e Ausentes (inventários, testamentos, procurações, prestações de contas de tutores, entre outros), Juízo Comercial (Justificação de embargo, Ação de crédito

⁸⁶ Este projeto digitalizou os documentos históricos do estado da Paraíba, Brasil. Os documentos são provenientes da paróquia de Nossa Senhora dos Milagres, em São João do Cariri, e dos arquivos do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e Arquivo Histórico da Paraíba, em João Pessoa. Eles datam de meados do XVII ao final do século XIX. Tendo sido digitalizado no geral 81.324 imagens no formato JPEG ou RAW para compor o “Arquivo Digital Fontes Eclesiásticas e Seculares de Sociedades Escravistas (ESSS)”, mantido por Jean e Alexander Heard Library, da Universidade de Vanderbilt.

e assinação de dez dias, Libelo cível de embargo, Ação de despejo, Carta de sentença de ação ordinária comercial, Libelo cível de dívida etc.) e Juízo Municipal de Direito (Ações Criminais e Cíveis), Arrolamentos, Procuраções, Contas de tutela, Contas de curatela, dentre outros.

Esses registros documentais que o projeto EAP853 prioriza são fundamentais para estudos da escravidão e da abolição, os órfãos e as custodias do tribunal, os crimes, os direitos de propriedade no Nordeste brasileiro. Além de promover não só ao pesquisador o acesso à documentação, nossa prática no EAP853 nos ensina a valorizar os acervos notariais, a preservar a memória e refletir sobre os documentos enquanto fontes de informação para a construção do conhecimento e da sociedade.

ACERVOS DOCUMENTAIS: A IMPORTÂNCIA DAS FONTES PRIMÁRIAS PARA REVISÃO E SALVAGUARDA DA HISTÓRIA E MEMÓRIA

A importância dos acervos documentais na construção do conhecimento vem sendo discutida em meio aos produtores deste saber desde muito antes da profissionalização e estabelecimento de algumas áreas do conhecimento (dentre elas podemos destacar História e Arquivologia), enquanto disciplinas acadêmicas.

Debates que inicialmente diziam respeito à crítica interna e externa de tais documentos, tendo em vista o aprimoramento destes campos de saber no sentido de uma cada vez mais exata proximidade com uma suposta verdade a respeito dos fatos narrados, e que, por esta intenção, consideravam estas mesmas fontes como únicos redutos da memória humana com que se poderia trabalhar na construção do saber – tendo em vista que representavam um tipo de “petrificação” do momento de sua concepção e da verdade a respeito dos indivíduos que as produziram. Constituindo-se como meios únicos e oficiais do conhecimento, os quais, seriam passíveis de resguardo por parte dos meios detentores/disseminadores dessas informações.

Todavia, sob a influência dos debates sociológicos e antropológicos, já no início do século XX, o número de objetos da cultura material que passou a ser considerado como fonte para estudo, expandiu. Naquele momento as fontes documentais de caráter oficial – isto é, produzidas em meio ao cotidiano das agências de poder institucionalizado – passaram a ser consideradas como fontes primárias, subsidiando o uso de quaisquer outras das novas fontes de que os pesquisadores poderiam lançar mão no seu ofício.

Além de serem utilizadas, a partir de então, sob a perspectiva de uma verossimilhança

em relação ao passado, entendido como inalcançável no que diz respeito à “verdade” anteriormente requerida; tendo em vista que a respeito de um mesmo fato não apenas muitas memórias são produzidas (e elas variam de acordo com cada participante/envolvido que tenha registrado o seu relato posteriormente, ou cujo relato esteja incluso em meio a algum registro), como muitas versões da “verdade” são criadas. Por exemplo, se as memórias de um período de governo capitalista e neoliberal são positivas para os indivíduos diretamente ligados à detenção dos meios de produção de bens de consumo em massa; para a população pobre, cuja mobilidade social e melhoria das condições de vida não estão inclusas num programa de governo tal como este, as memórias não devem ser parecidas, assim como as realidades vividas não o são em meio a um contexto maior que abarque estes estratos populacionais. De modo que o mais interessante para esses campos do saber, ligados diretamente às humanidades (história, antropologia, sociologia, política etc.), passa a ser o trabalho com a ideia de verossimilhança, de aproximação, de admissão de diferentes e – inclusive da recorrência de – conflitantes verdades a respeito desses eventos.

Outros sujeitos passam a ser ouvidos por meio da admissão destes novos suportes da memória e este tipo de documento, advindo das instâncias administrativas, por exemplo, passou a ser cada vez menos utilizado em função da exploração dos novos temas, problemas e abordagens proporcionados como possibilidade de exploração das novas fontes. Onde sua importância na produção documental ficou nas fases corrente e intermediária, priorizando essa circulação do documento e por fim sua eliminação, quando fosse o caso, senão os documentos de caráter permanente eram recolhidos e depositados em “arquivos mortos”. Contudo, outros olhares passaram a ser lançados sobre os acervos documentais, e estes que haviam sido “exauridos” na exploração de seus sentidos imediatos, são agora redutos de novas incursões.

O não-dito, as intenções veladas, as relações de poder e compadrio e outros aspectos que provavelmente perpassaram a produção de inúmeras séries documentais, agora são explorados a partir da problematização do devir, da experiência da humanidade no tempo, das experiências que fundaram as sociedades contemporâneas como as conhecemos.

Neste sentido, historiadores, antropólogos, sociólogos, dentre outros pesquisadores vêm revisitando cada vez mais avidamente as fontes documentais, e se deparando com realidades de caráter diverso nos arquivos públicos do país.

Tendo em vista que este movimento de retorno às fontes primárias converge com a emergente demanda por arquivistas nos mais diversos setores produtores e guardiães de um, cada vez maior, volume documental; o diálogo que vem acontecendo entre estes campos do

saber, no país têm crescido e se tornado visível, além de contribuir para a produção de experiências bastante significativas no sentido da problematização das questões relativas a identificação, preservação e difusão dos acervos que compõem o patrimônio documental brasileiro.

Sendo vistos não apenas como fontes para o estudo da história e memória, mas como parte da história do país, por carregarem em si os mais diversos aspectos da sociedade brasileira que os produziram ao longo do tempo de existência documentada à maneira ocidental, as fontes documentais de caráter primário são consideradas também patrimônio da nação, o que se confirma no texto constitucional, nos artigos 23:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...)

III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos; (...). (BRASIL, 1988)

E 216:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os 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: (...)

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; (...) (BRASIL, 1988).

Enquanto o Artigo 23 trata da proteção das fontes documentais como bens comuns à nação, pressupondo que é de interesse comum a preservação, manutenção a tais fontes da memória coletiva; o Artigo 216 reafirma a importância dos acervos documentais tomando-os como parte do conjunto patrimonial brasileiro por se tratar de um tipo de manifestação cultural característico de um território ocidentalizado, tendo em vista que cultiva-se, aqui, desde a chegada dos europeus, a prática da documentação das ações, o que é importante lembrar, pois embora esta prática tenha se tornado generalizada, existem ainda sociedades que não vivem esta cultura da escrita e do registro de suas ações, acordos e decisões em suporte físico.

Importa saber que, determinada a preservação dos acervos de tais objetos de memória, o Estado brasileiro passou a assumir a responsabilidade por mecanizar o processamento e a salvaguarda destes tipos de bens. Entre outras medidas tomadas, foi creditada ao órgão competente pela proteção deste patrimônio cultural nacional a adoção de medidas no sentido da preservação dos acervos de modo não restritivo.

Desde então o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tem registrado acervos por todo o país, o que torna público por meio da *Lista de Bens Tombados e*

Processos de Tombamento em Andamento, cuja última atualização foi feita em maio de 2016, e na qual figuram apenas quatro acervos. Um dos quais é o acervo documental pertencente à Igreja da Ordem 1ª do Carmo, em Santos (SP), cujo processo foi aberto em 1987 e encontra-se com o status “anexo”; os acervos arquitetônico, artístico e documental da Escola de Belas Artes da UFBA, em Salvador (BA), cujo processo aberto em 2008, foi indeferido; o acervo de documentos e objetos de estudo do Imperador Pedro II, acautelado no Museu Nacional e Museu Imperial, em Petrópolis (RJ), cujo processo foi aberto em 1998 e encontra-se ainda em estágio de instrução; e, o acervo móvel (fílmico, documental, mobiliário e tecnológico), de propriedade da Light, no Rio de Janeiro (RJ), cujo processo foi aberto em 1988 e que está ainda em estágio de instrução.

Do que se pode deprender algumas hipóteses, sendo a principal delas, a de que o Iphan não é, sozinho, responsável pela preservação do patrimônio documental brasileiro, o que se comprova quando se tem em conta as várias iniciativas estaduais e municipais de preservação do patrimônio documental em algumas localidades do país, no âmbito do governo federal e em parceria com iniciativas internacionais; estando entre elas o arquivo do estado de São Paulo, o Arquivo Nacional, e o Programa Memória do Mundo, da Organização das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO).

RESULTADOS

Nesse sentido compreendemos que projetos como o EAP853 que digitalizam documentos ameaçados, contribuem não apenas para garantir a disponibilidade e democratização dessa documentação para pesquisadores em geral, sobretudo para resguardar a memória informacional contida nessa documentação. Afinal, uma das funções do projeto é criar um arquivo digital contendo os registros criminais e notariais mais antigos e mais ameaçados do Estado da Paraíba no Brasil.

Depreendemos que essas propostas se adéquam à Lei de acesso à informação, citada anteriormente, ao passo que promovem a *divulgação da informação de interesse público, independente de solicitações* e a *utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação*⁸⁷. Elas também se adéquam a demandas sociais relativas à necessidade de reconhecimento identitário, sendo que possibilitam o conhecimento (a partir das pesquisas realizadas com essas fontes) da história e memória coletiva de uma sociedade, no nosso caso a brasileira.

⁸⁷ BRASIL. Lei nº12. 527, de 18 de Novembro de 2011, art.3º, Inc. II e III.

Especificamente o EAP853 (sendo que este é a continuidade, como já informamos de outro projeto o EAP627) permite aos pesquisadores, ampla gama de possibilidades de pesquisa. Evidenciamos que na proposta do projeto algumas já aparecem. São elas: escravidão, abolição, órfãos, custódias do tribunal, os crimes, os direitos de propriedade no Nordeste Brasileiro. Em nossa percepção existem ainda muitas outras possibilidades, exemplo de: estruturação jurídica desse período, procedimentos técnicos (exames cadavéricos e exames de corpo de delito), realizados pelas autoridades policiais, legislação, e até mesmo aquilo que não foi abordado pela documentação, ou seja, as prováveis lacunas existentes nessas fontes de informação. Por conseguinte, considera-se que o documento, assim como o local no qual ele está alocado, o arquivo, são representativos de uma seleção, meticulosamente criada para evidenciar situações específicas passíveis de serem controladas/descritas/lembradas.

Da mesma forma que o documento, o arquivo se insere num contexto muito específico que possibilita vislumbrar aquilo que, de alguma forma, foi selecionado como documento importante de ser lembrado, ou seja, no arquivo se pode verificar o processo histórico relacionado à memória e ao esquecimento. (KARPINSKI, 2015, p. 4)

Entretanto, isso não impede o pesquisador de pensar para além das informações contidas na documentação. Sendo que:

Um arquivo, em função dos documentos que retém ou contém, testemunha relações de poder e interesses vividas pelos sujeitos e instituições que os produziram, mas também por aqueles que os selecionaram e os preservaram. Assim, no espaço entre aquilo que foi preservado e o que foi descartado, cabem questionamentos da parte do pesquisador. Um arquivo, em função dos documentos que retém ou contém, testemunha relações de poder e interesses vividas pelos sujeitos e instituições que os produziram, mas também por aqueles que os selecionaram e os preservaram. Assim, no espaço entre aquilo que foi preservado e o que foi descartado, cabem questionamentos da parte do pesquisador (SOUZA; ANJOS; BARBOSA; 2013, p.631).

A partir dessa discussão, podemos evidenciar os principais resultados obtidos pelo EAP853 no tocante à sua proposta inicial de organização dos acervos, digitalização das fontes ameaçadas e nos seus desdobramentos para os pesquisadores e/ para sociedade civil como um todo.

O primeiro ponto que merece destaque nesse sentido, relaciona-se a capacitação de profissionais (professores/alunos), para trabalhar no projeto. Os eventos iniciais, exemplo, a “II Jornada Internacional sobre Digitalização de Documentos Ameaçados - Patrimônio Cultural Afro-brasileiro: Experiências e Perspectivas” e “III Jornada Internacional sobre digitalização de documentos ameaçados – Acervos digitais e Diáspora Africana” visaram a

divulgar os resultados obtidos no projeto passado (EAP627), expor para comunidade acadêmica e demais interessados a proposta do EAP853 e capacitar com minicursos, palestras e oficinas teóricas e práticas ministradas pelos coordenadores e co-coordenadores (Courtney J. Campbel, Marshall Eakin e Solange Rocha), supervisores (Maria da Vitória Barbosa Lima) e colaboradores (DavidLaFevor) do projeto, os bolsistas e voluntários. Essa capacitação prévia os permitiu reconhecer (alunos bolsistas/voluntários) a documentação, a qual passaria pelo processo de organização e digitalização, manusear com maior precisão o equipamento específico para a digitalização das fontes, permitindo a adequação aos padrões nacionais/internacionais de digitalização estabelecidos pela British Library e o Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), financiador do projeto.

Na sequência, as equipes devidamente capacitadas passaram aos acervos iniciando efetivamente a digitalização. Nesse momento, a partir da particularidade de cada acervo, a documentação teve que ser identificada e organizada em capilhas, além de ser higienizada para que fosse possível a digitalização. Como podemos observar na (fig.01).

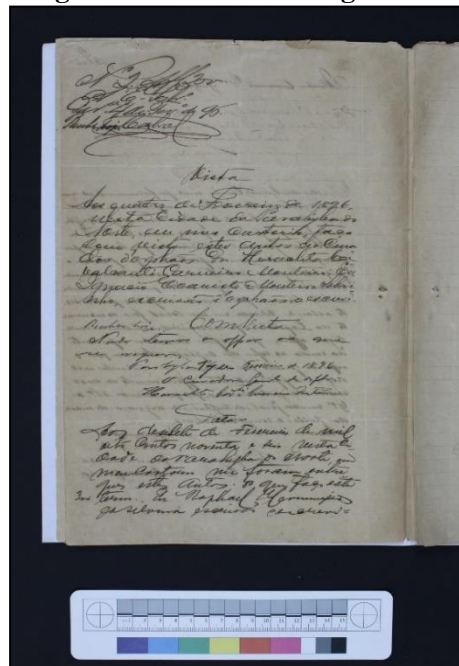
Figura 01: (A) Documentos sem nenhum tratamento para digitalização; (B) Documentos identificados e higienizados.



Fonte: Acervo pessoal.

É o resultado final da digitalização das imagens (fig. 02), num fundo preto, junto com a régua e tabela de cores.

Imagem 02: Documento Digitalizado.



Fonte: Acervo pessoal.

Todo esse trabalho descrito anteriormente ao longo desse artigo tem como objetivo final compor um acervo digital para pesquisadores e interessados nessa documentação. Sendo dessa forma, evidenciamos que algumas pesquisas já foram realizadas com essa documentação, resultando em artigos e principalmente dissertações. São alguns desses: **“Educação Patrimonial e Acervos Digitais - Discutindo a Preservação da História e Memória Afro-Brasileira”**, artigo de autoria de Francisco Sávio da Silva, Anicleide de Sousa e Josilene Pacheco, e a dissertação de Solange Mouzinho Alves, intitulada **“Parentesco e Sociabilidades: Experiências de vida dos escravizados no Sertão paraibano (São João do Cariri), 1752-1816”**. Esses trabalhos relacionam-se diretamente com a função de democratização do conhecimento asseverada pela lei de acesso à informação, assim como, permitem a reavaliação da história e memória da sociedade brasileira, especificamente, a trajetória da população negra.

Os trabalhos acadêmicos e os desdobramentos das atividades do projeto EAP853 relativos à preservação do Patrimônio Documental propiciaram não apenas a organização e criação de acervos. Sobretudo, evidenciaram a precariedade de alguns arquivos e a necessidade de cuidar da documentação em suporte papel de cunho histórico. Levando a uma conscientização da equipe e dos envolvidos, possibilitando debates sobre a urgência dessa questão. Compreendemos, pois, que a utilização das tecnologias que garantem o

armazenamento e divulgação extensiva dessa documentação é tão importante quanto o cuidado que deve ser empregado com o suporte físico alocado nos acervos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que essas propostas são imprescindíveis para a manutenção dos acervos físicos. Com o desenvolvimento do EAP podemos produzir um debate extensivo aos diversos setores da sociedade brasileira, haja vista que acreditamos que a proteção e disponibilidade da informação, embora seja prioridade das autoridades que detêm essa documentação, sancionada e atribuída legalmente (pela Lei nº. 12.527), também é de responsabilidade da sociedade civil organizada, ao ponto que necessitamos de mais informações sobre a importância desses arquivos para o reconhecimento identitário e o empoderamento dos indivíduos constituintes da sociedade.

Consideramos, portanto, que esses projetos de fomento à utilização de tecnologias que visam permitir a preservação do Patrimônio Documental nacional, propiciam para os pesquisadores e estudiosos na área a produção de teses que proporcionam a análise crítica e atualizada da nossa memória, crucial para o entendimento dos movimentos históricos, sociais, políticos e culturais, reconsiderando os papéis sociais e os espaços de atuação dos indivíduos. Finalizamos, pois, ressaltando que partir desse panorama de atuação coletiva podemos estabelecer uma organização social mais consciente e igualitária.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Pesquisa em fontes primárias: algumas reflexões. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 28, p. 131-144, dez. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01/10/2016.
IPHAN. **Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Lista%20Bens%20Tombados%20por%20Estado.pdf>. Acesso em: 01/10/2016.

KARPINSKI, Cezar. “Memória Arquivada”: reflexões sobre documentos e arquivos a partir de Paul Ricoeur. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB**, 16, 2015, João Pessoa, PB. Anais (online). Disponível em:

<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile4>. Acesso em: 20 out. 2016.

MERLO, F. & KONRAD, G. V. R. Documento, história e memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 26-42, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/18705>. Acesso em: 02/10/2016.

SOUZA, Gizele de; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. O arquivo público paranaense: possibilidades para a pesquisa em história da educação no período provincial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 627-643, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowl-edge/documentary-heritage/>. Acesso em: 01/10/2016.

INTERAÇÕES ENTRE MEMÓRIA E IDENTIDADE NAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DE HISTÓRIA LOCAL DO PROJETO SUBINDO A LADEIRA NO PORTO DO CAPIM – JOÃO PESSOA/PB

Letícia Helen Silva Teles
Graduanda em História, UFPB
leticiaufpb@hotmail.com

Orientadora:
Regina Célia Gonçalves
UFPB
reginacelia.ufpb@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como ponto de partida a experiência no Projeto Subindo a Ladeira, desenvolvido com crianças e adolescentes da comunidade tradicional e ribeirinha do Porto do Capim. Vale salientar que o território é alvo de diversas políticas públicas higienistas que desconsideram o patrimônio local e o direito de permanência da comunidade em seu território habitado há mais de setenta anos. Assim, pretende-se aqui fazer uma explanação sobre as ações de Educação Patrimonial e de História Local desenvolvidas no referido projeto e como as mesmas são fundamentais para o fortalecimento da identidade dos moradores, para o seu autorreconhecimento enquanto protagonistas de sua própria história, para a sua consequente participação nos processos sociais e políticos que envolvem o seu território, para a preservação de suas memórias e para a gestão de seus bens patrimoniais e culturais.

Palavras-chave: Projeto Subindo a Ladeira. Porto do Capim. Educação Patrimonial. História.

INTRODUÇÃO

O Subindo a Ladeira: Educação Patrimonial e Ensino de História no Varadouro (João Pessoa-PB) é um projeto desenvolvido com crianças e adolescentes na faixa etária dos sete aos quatorze anos residentes na comunidade tradicional e ribeirinha do Porto do Capim, localizada na área central da cidade de João Pessoa/PB.

A sua origem remonta ao ano de 2010, quando o projeto ainda era intitulado de Subindo a Ladeira: Mostras Culturais, elaborado e inicialmente desenvolvido pela Fundação Casa de Cultura Companhia da Terra, tendo como objetivo promover atividades artístico-culturais na e para a comunidade do Porto do Capim.

A partir de 2011, já com a finalidade de estender suas ações relacionando-as à educação patrimonial e ao ensino de história local, o projeto passou a ser apoiado pelo Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (PROBEX/UFPB).

No biênio 2014/2016, o projeto foi integrado ao Programa de Extensão/PROEXT-

UFPB “Requalificação Urbana, Ambiental e Patrimonial do Porto do Capim em João Pessoa-PB”, também conhecido como “Abraça o Porto do Capim”, com a finalidade de continuar contribuindo para a luta comunitária por permanência e reconhecimento, luta que continua ativa até o presente momento.

OBJETIVOS

O Subindo a Ladeira consiste numa proposta interdisciplinar que se pauta no ensino de história local e na educação patrimonial contínua e dialógica a partir das concepções metodológicas de Viola Spolin e de Augusto Boal, em interlocução com diversas linguagens artísticas — nomeadamente a contação de histórias, os jogos teatrais, a música, a linguagem radiofônica e a dança.

O território onde o projeto se desenvolve é alvo de políticas públicas higienistas que prevêm a remoção da comunidade para o desenvolvimento da espetacularização imobiliária e do turismo de mercado.

Assim, o Subindo a Ladeira opõe-se a essa lógica buscando fortalecer uma perspectiva cidadã através da qual as crianças e, por extensão, seus irmãos, primos, amigos, pais, avós, enfim, todas as pessoas da comunidade possam reconhecer a sua posição intrínseca de protagonista da sua própria história e da gestão de seus bens patrimoniais, desenvolvendo sua capacidade de participação ativa nesses processos políticos e sociais que envolvem o seu território e a sua comunidade.

METODOLOGIA

No Subindo a Ladeira, as ações de educação patrimonial e de ensino de história local são desenvolvidas através da arte, entendida no projeto como um veículo para a organização das camadas sociais menos favorecidas, para o debate de seus problemas e para a formação de sujeitos sociais que possam difundir a defesa por direitos e pela cidadania plena.

A abordagem adotada segue metodologicamente a concepção teatral da teórica norte-americana Viola Spolin. O teatro é pensado como uma experiência viva, continuamente redescoberta em seu encontro com a plateia, deixando de ser especialização de poucos, isto é, daqueles que teoricamente têm “talento”. Ao contrário, o fazer artístico é, nessa perspectiva, algo destinado a todas as pessoas, sejam elas profissionais ou amadoras. A palavra que

conduz todas as ações é “experiência”; a experiência criativa, que envolve o aspecto intelectual, mas também envolve o físico e o intuitivo.

A outra referência importante para a definição da metodologia adotada é a obra de Augusto Boal (1975a, 1975b e 1998), traduzida na sua concepção de um “teatro do oprimido”, onde os objetivos centrais são a democratização dos meios de produção teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo possibilitado pelo teatro. Ao mesmo tempo, desenvolve novas técnicas para a preparação do ator. Além da arte cênica propriamente, o teatro existe, portanto para despertar a conscientização política, tornando-se veículo para a organização social, para o debate de problemas (SUBINDO A LADEIRA, 2012, p. 6).

As oficinas são realizadas, ao longo dos sete anos de desenvolvimento do projeto, através da preparação do corpo e da voz e de atividades sempre reinventadas para atender às demandas locais já que a educação deve ser colocada em prática através da constante transformação.

As histórias da comunidade, que atravessam as gerações através das narrativas orais, são contadas e encenadas no Subindo a Ladeira. Além da encenação, e entre outras formas de expressão, são produzidos desenhos e pinturas acerca do cotidiano da comunidade, ao mesmo tempo em que se busca experienciar e registrar (em fotografias e vídeos) as brincadeiras do universo infantil e lúdico que se mostram fundamentais para o processo criativo das crianças e adolescentes. As ligações de parentesco se manifestam na elaboração das árvores genealógicas que expressam os vínculos consanguíneos e os laços afetivos que unem os membros da comunidade. O trabalho com as fotografias se fundamenta no aumento da percepção que as crianças e adolescentes podem ter do cotidiano comunitário, do universo que os cerca e do qual eles fazem parte, ao mesmo tempo em que as entrevistas suscitam as evidências obtidas através do estudo da história local (a exemplo da cultura material) e também as evidências orais como fontes importantes para o reconhecimento dos protagonistas e dos bens locais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto se alia aos debates recentes no campo da historiografia e do patrimônio que vêm a história local e a educação patrimonial contínua e dialógica como ferramentas de empoderamento comunitário e popular na medida em que estimulam a compreensão por parte

das pessoas – que foram e são sistematicamente excluídas das narrativas hegemônicas, tanto da historiográfica quanto da patrimonial – da sua própria história.

Este fator é determinante para a participação dessas pessoas nos processos decisórios que lhes dizem respeito, ou seja, para o exercício do seu direito à cidadania plena e para o reconhecimento e preservação de suas memórias e de seus bens patrimoniais e históricos – sejam eles imateriais ou materiais.

A valorização do cotidiano, das memórias coletivas, da *história vista de baixo*⁸⁸ e das diversidades locais é fundamental para o processo de formação cidadã, uma vez que aumenta a percepção e a atuação das pessoas, individualmente e em conjunto, em relação às suas próprias realidades, por meio do reconhecimento do que é a cidadania participativa e do que é, de fato, *fazer* história.

Como aponta Fonseca (2009, p. 123), é neste ponto que se situa a importância de se trabalhar na perspectiva didático-metodológica da história local, na medida em que ela faz parte do processo de reconstrução das identidades coletivas, o que é fundamental para a intervenção dos sujeitos em seus espaços locais e, conseqüentemente, em espaços sociais mais amplos. Esta também é a compreensão de Melo (2015, p. 43), pois, segundo a mesma,

a construção e elaboração da história local podem ser reveladores da realidade cotidiana das comunidades, no sentido de configurar e explicar os problemas por elas enfrentados, ao tempo que, em mão dupla, os problemas e questionamentos das comunidades podem suscitar a necessidade de, no exercício de compreendê-los [...] buscar soluções -- numa práxis transformadora.

Assim, segundo Neves (1997, p. 13) é importante empenhar-se na

construção de um diálogo entre passado e presente de modo a se produzir um conhecimento histórico capaz de, não só possibilitar a compreensão do passado, mas, sobretudo, ensejar ações que representem intervenção cada vez mais coerente e consciente na realidade atual, por parte de agentes (sujeitos) que, por meio de suas ações, expressem sua identidade social.

Já trabalhando no campo da educação patrimonial, ainda no âmbito das identidades, Tolentino (2013) ressalta que elas fortalecem o sentimento de pertencimento que os indivíduos têm em relação aos seus territórios e aos seus bens. Elas surgem em um processo contínuo de significações e experiências e é justamente por isso que se tornam formas de afirmação:

⁸⁸ Corrente da historiografia inglesa da década de 1960, a *história vista de baixo* consiste na produção do conhecimento histórico a partir da visibilidade das pessoas consideradas comuns e, costumeiramente, sem relevância para a história, mas que foram e são tão sujeitos sociais tanto quanto os membros da elite. Seus principais expoentes são Christopher Hill e E. P. Thompson.

As memórias constituem a nossa capacidade de perceber e reunir experiências, saberes, sensações, emoções e sentimentos que, por um motivo ou outro, escolhemos para guardar. Elas são essenciais a um grupo porque estão atreladas à construção de sua identidade. São o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de continuidade e de experiência, isto é, de identidade. (TOLENTINO, 2013, p.7)

Sendo assim, deve-se compreender as memórias dos diversos grupos como memória social, como memória coletiva. Halbwachs (2006, p.163) destaca que não existe memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial: “Quando um grupo humano vive por muito tempo em um local adaptado a seus hábitos, não apenas seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão das imagens materiais que os objetos exteriores representam para ele”.

Por isso a preservação da memória, da história e o direito de permanência da comunidade do Porto do Capim – área de atuação do Subindo a Ladeira – é fundamental, tendo em vista que essa comunidade habita o seu território há pelo menos setenta anos, onde mantém as suas tradições ancestrais, perpetua os seus costumes e fortalece suas ligações com o rio e com mangue.

Ainda segundo Halbwachs (2006, p.165) para grande parte da população, “perder seu lugar no canto de tal rua, à sombra de tal muro ou de tal igreja seria perder o apoio de uma tradição que os protege, sua única razão de ser”. Essa esfera territorial tem conexão com as relações interpessoais e os costumes que também caracterizam os grupos tradicionais e detentores de bens culturais.

Desta maneira, as relações de parentesco e de vizinhança entre os moradores, a crença e o reconhecimento — tanto por parte das crianças quanto dos adultos — do *Pai do Mangue* e da *Cumadre Fulorzinha* como entidades que protegem e cuidam do lugar, as práticas culturais envolvendo o ambiente que se concretizam na pesca e na coleta de mariscos e caranguejos, bem como na construção dos barcos e das redes, os banhos de rio e os passeios na “croas”⁸⁹, são alguns elementos culturais da tradicionalidade da comunidade do Porto do Capim:

Assim, as famílias que constituem a comunidade que ocupa tradicionalmente a região do Porto do Capim e se utiliza de recursos naturais como condição de subsistência para a sua reprodução física, social e econômica, recorrendo a conhecimentos herdados por tradição e reproduzidos por gerações, devem ser identificadas como tradicionais [...] mais especificamente como pertencentes a uma comunidade ribeirinha. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/PRPB..., 2015, p.9)

⁸⁹ “Croas” é como são conhecidas, pelas populações ribeirinhas, incluindo a do Porto do Capim, as pequenas ilhas fluviais existentes no estuário do Rio Paraíba. A depender do fluxo das marés, as coroas de areia ficam ou não à vista.

Outros traços da comunidade caracterizam a continuidade em suas vivências e em seus “modos de criar, fazer e viver”: O Ala Ursa Pai do Mangue que envolve e anima os moradores no carnaval e recebe esse nome em homenagem a uma entidade que faz parte da história da comunidade; a procissão de Nossa Senhora da Conceição, que tem seu início na Igreja de São Frei Pedro Gonçalves, com um café-da-manhã compartilhado, percorre toda a comunidade e vai, através da procissão fluvial, até a chamada Ilha da Santa, onde é realizada uma missa campal; o Arraiá do Porto, festejado sempre no mês de Sant’Ana; e o Porto do Capim em Ação, iniciativa da Associação das Mulheres do Porto do Capim com apoio de várias entidades da sociedade civil, como, por exemplo, o Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa, a Fundação Casa de Cultura Companhia da Terra, entre outras.⁹⁰

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Subindo a Ladeira, ao longo dos seus sete anos de contato com a comunidade do Porto do Capim, tem mostrado, através dos experimentos cênicos já realizados – Vida de Menino (2011), Sanhauá: Um Rio de Histórias (2012) e Pare, Olhe, Escute! Aqui tem gente! (2013) –, e também das atividades cotidianas desenvolvidas nas oficinas, a importância de abordar as temáticas presentes na tradição local.

As disputas territoriais entre os povos potiguaras e cariris pelo controle dos nichos ecológicos no estuário do Rio Paraíba, a chegada dos portugueses no território que hoje é ocupado pela comunidade do Porto do Capim, o encontro entre os índios e os brancos, o nascimento da cidade de João Pessoa, a preservação do Rio Sanhauá, o contato com a natureza e as figuras míticas que vivem no imaginário popular, os problemas enfrentados no cotidiano, são alguns dos eixos fundamentais das atividades desenvolvidas com as crianças.

A preservação dessa identidade, dessa memória e o direito de permanência territorial da comunidade do Porto do Capim e de outros grupos são referenciados no artigo 216 da Constituição Federal que define como “patrimônio cultural brasileiro os 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”. (BRASIL, 1988).

⁹⁰ Para se aprofundar na questão, consultar: *Dossiê de Proposta de Requalificação das Áreas Urbanas do Porto do Capim e Vila Nassau* do GT Porto do Capim e Vila Nassau/IPHAN-PB; ARAÚJO, Vera Lúcia. *As Transformações na Paisagem do Porto do Capim: leituras de uma paisagem urbana*, 2006; GONÇALVES, Helena Tavares. *O Porto e a Casa: dinâmicas de transformação dos usos dos espaços do Centro Histórico de João Pessoa/PB*, 2014.

Daí a importância da ampliação do conceito de “patrimônio cultural” que não pode continuar sendo tratado de forma limitada por parte dos órgãos de preservação ao patrimônio de pedra e cal. Como bem explica Gilberto Gil, então ministro da cultura quando assim se manifestou em 2008:

[...] pensar em patrimônio agora, é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes, os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital e todas as formas de espiritualidade da nossa gente. O intangível, o imaterial. (apud FLORENCIO, 2012, p.26)

Essa concepção é fundamental para a própria educação patrimonial na medida em que as pessoas – e, neste caso, as crianças e adolescentes do Porto do Capim – podem perceber que o patrimônio histórico, artístico e cultural não se faz presente apenas nos ditos “Centros Históricos” tombados e tutelados pelo Estado. Patrimônio é tudo aquilo que tem razão de ser em suas próprias histórias e em suas vidas cotidianas. Patrimônio não é algo distante e tangível. Não é apenas privilégio dos detentores de poder e dos “grandes” homens. Ele também existe em seus bairros, em suas ruas, em seus quintais e é justamente por isso que deve ser preservado: porque faz parte da própria existência humana, independente das classes sociais de seus detentores.

Os procedimentos de valorização e reconhecimento dessa memória social, desse patrimônio intangível, percorrem, notoriamente, o processo educacional, que é um campo de confronto político, social e ideológico, como um instrumento de transformação fundamental para estimular o desenvolvimento da organização política e social. No caso do Subindo a Ladeira e de diversos outros projetos, esse campo tem como base os conceitos freirianos que se fundamentam no compartilhamento de saberes e na ruptura da hierarquia entre o conhecimento científico e o popular, bem como entre o educador e o educando.

É por isso mesmo que os processos pedagógicos que envolvem o patrimônio devem ser colocados em prática de maneira política. Como bem aponta Tolentino (2016), algumas falácias sobre o que é educação patrimonial precisam ser discutidas para que exista a superação da sua compreensão como mera reprodutora de conceitos arcaicos e antiquados que não geram reflexão alguma nos sujeitos envolvidos. Essa postura é necessária para que, então, ela possa existir como instrumento para o fortalecimento da participação democrática, mesmo em conjunturas tão pouco favoráveis como a que vivemos no Brasil atualmente.

É preciso entender a educação patrimonial como um processo e, para tanto, levar em consideração as especificidades de cada grupo, de cada contexto. Ela não pode ser vista como

um mecanismo de alfabetização cultural pelo qual se leva a luz do conhecimento pronto para a população para que esta conheça, se conscientize e preserve o patrimônio tutelado pelo Estado. Não se preserva aquilo que apenas se conhece, as pessoas preservam o patrimônio que dá sentido às suas vidas, às suas histórias.

A educação patrimonial e o ensino de história local são, portanto, fundamentais para a construção dialógica, ativa e coletiva que busca e promove a participação democrática das comunidades nos processos que as envolvem através do fortalecimento de sua identidade. No caso do Subindo a Ladeira, busca-se realizá-las por meio da arte, entendida enquanto veículo para a organização das camadas sociais menos favorecidas, para o debate de seus problemas e para a formação de sujeitos sociais que possam difundir a defesa por direitos e cidadania plena.

CONCLUSÃO

Nota-se nos últimos tempos um crescente protagonismo da comunidade do Porto do Capim nos processos de resistência pelo direito de permanecer no território que ocupa há gerações. A participação se estabelece tanto no campo jurídico quanto no político-social.⁹¹

Este processo é fruto do fortalecimento da identidade local e comunitária que ocorre por diversos fatores. Sem dúvida alguma, o Subindo a Ladeira tem contribuído, por meio de suas práticas político-pedagógicas, para o empoderamento da comunidade e para o envolvimento ativo das pessoas do Porto do Capim nos espaços e assuntos que dizem respeito à sua realidade. Tem contribuído, ainda, para que as crianças tenham direito a uma vida mais digna, onde possam crescer sabendo o seu valor individual e coletivo, bem como o valor da sua comunidade, da sua história e dos seus bens culturais e de modo que possam também lutar pelo atendimento dos seus direitos.

A situação do Porto do Capim é a mesma de várias outras comunidades tradicionais, não apenas no estuário do Rio Paraíba, mas em inúmeros lugares do Brasil e do mundo. Camponeses, indígenas, quilombolas, marisqueiros, entre outros, vivem em constante ameaça porque não são considerados produtores de um “patrimônio” e de uma “história” relevantes, porque não são considerados cidadãos por parte do poder público.

Essa disputa é cotidiana e é histórica e o que fortalece a proposta que o Subindo a Ladeira defende é saber que, assim como o conflito, a luta sempre existiu, ela é contínua e não

⁹¹ Para maiores detalhes consultar: *Relatório Técnico Multidisciplinar Comunidade Porto do Capim*. PROEXT/UFPB, 2015; Relatório de Violações aos Direitos Humanos do CRDH/UFPB, 2014.

irá parar até que todos os seres humanos sejam verdadeiramente livres e iguais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOLINÁRIO, Juciene R. Reflexões sobre a Educação Patrimonial e experiências da diversidade cultural no ensino de História. In: TOLENTINO, Átila (org). Educação Patrimonial: reflexões e práticas. **Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 2**. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 56-65, 2012.

ARAÚJO, Vera Lúcia. **As Transformações na Paisagem do Porto do Capim**: leituras de uma paisagem urbana. (Dissertação). Mestrado em Geografia, UFPB, João Pessoa, 2006.

BOAL, Augusto. Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário. São Paulo: Hucitec, 1975a. _____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1975b.

_____. **Jogos para Atores e Não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRAGA, Emanuel Oliveira.; MORAES, Carla Gisele M. S. M.; Porto do Capim: lutas e estratégias de existência de uma comunidade ribeirinha no centro histórico de JoãoPessoa/PB. **Revista Ñanduty**: Dossiê Cultura Material e Arqueologia. V. 4, N. 4. Dourados - MS, p. 20-52, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Último acesso em 16 mar. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS DA UFPB. (org.). **Relatório de violação aos direitos humanos**. Porto Capim. 2015. Disponível em: https://issuu.com/crdhufpb/docs/relat__rio_porto_do_capim. Último acesso 18 mar. 2016.

FLORÊNCIO, Sônia R. R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). Educação Patrimonial: reflexões e práticas. **Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 2**. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 22-29, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. O estudo da história local e do cotidiano. In: **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, p. 113-138, 2009.

GONÇALVES, Helena Tavares. **O Porto e a Casa**: dinâmicas de transformação dos usos dos espaços do Centro Histórico de João Pessoa/PB. Dissertação de Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro/RJ: Copedoc/Iphan, 2014.

GONÇALVES, Regina Célia. et al. **Relatório Técnico Multidisciplinar** - Comunidade Porto do Capim. João Pessoa: PROEXT/UFPB, 2015.

GONÇALVES, Regina Célia. A História e o oceano da memória: algumas reflexões. In.: **Revista Sæculum** – Revista de História. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação e

Departamento de História da UFPB. Jan./Dez./1998/1999.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva e o espaço. In: **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, p. 157-189, 2006.

LONDRES, Cecília. O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). Educação Patrimonial: reflexões e práticas. **Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 2**. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 14-21, 2012.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Proposta de Requalificação das Áreas Urbanas do Porto do Capim e Vila Nassau**. João Pessoa: IPHAN, 2012.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/PRPB. **Parecer Técnico Antropológico 03/2015**. Responsável: Ivan Soares Farias. João Pessoa, novembro de 2015.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. In.: **Revista Sæculum** – Revista de História, n. 3, João Pessoa: Programa de Pós-Graduação e Departamento de História da UFPB, p. 13-27, 1997.

RELATÓRIO TÉCNICO MULTIDISCIPLINAR PORTO DO CAPIM. UFPB/ PROEXT- Programa de Requalificação Urbana, Ambiental e Patrimonial do Porto do Capim. João Pessoa: 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5ed., São Paulo, Perspectiva, 2010.

SUBINDO A LADEIRA. Educação Patrimonial e Ensino de História Através da Arte. Projeto de Extensão do DH/CCHLA/UFPB-PROBEX. João Pessoa, 2012.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação, memórias e identidades: enlaces e cruzamentos. In:

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades. **Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 2**. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 06-09, 2013.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (orgs.). **Educação Patrimonial: Políticas, relações de poder e ações afirmativas**. Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 5. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 39-48, 2016.

REFLEXÕES SOBRE O PORTUGUÊS ‘BRASILEIRO’: A LÍNGUA COMO IDENTIDADE DE UM POVO/NAÇÃO

Iranice Aníbal de Lima

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa, UFCG
iranice_cubati97@hotmail.com

Ana Cristina Guedes de Araújo

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa, UFCG
aninha_guedes07@hotmail.com

RESUMO

Uma vez que a língua é um sistema funcionalmente operante numa sociedade, e que está sujeita às inúmeras transformações provenientes dos deslocamentos no próprio sistema, na sociedade ou nos seus usuários, não podemos negar o seu valor enquanto patrimônio cultural e identidade de um povo e/ou nação. Sendo assim, o presente artigo resgata, no primeiro momento, as heranças linguísticas que deram origem ao português do Brasil. Reflete sobre algumas diferenças presentes entre o português de Portugal, nosso colonizador, e o ‘brasileiro’, e ainda trata acerca de como é o ensino de língua materna nas escolas, tendo em vista as transformações ocorridas na língua falada no Brasil, e a autonomia que conquistou ao longo dos anos. Para isso, utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica através da qual concluímos que, embora o português ‘brasileiro’ tenha se transformado ao longo dos anos, ainda temos uma peculiar situação de diglossia, em que, existe uma má distribuição das variedades linguísticas operantes em nosso país nos mais diversos níveis: rural/urbano, oral/escrita, formal/informal, culta/não culta etc., visto que apenas uma língua é considerada digna de ensino e de ser usada como veículo de transmissão do conhecimento. Logo, as demais variedades linguísticas ainda não são majoritariamente contempladas pelas nossas escolas. Para alicerce teórico deste artigo, destacamos: Bastos (2002), Bagno (2007), Bagno (2009), Bagno (1961) e Ilari (2007).

Palavras-chave: Língua; Português ‘brasileiro’; Ensino de língua materna.

INTRODUÇÃO

A língua é um sistema funcionalmente operante numa sociedade e está sujeita a inúmeras alterações ao longo dos anos; não é um produto pronto e acabado, mas um processo contínuo, visto que é um sistema usado por falantes que se transformam a todo instante. Portanto, “é uma atividade social, um trabalho *coletivo*, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36, grifos do autor). Logo, apresenta-se como um importante patrimônio cultural e identidade de um povo e/ou nação.

O indo-europeu é a maior família de línguas do mundo, e derivada do ramo Itálico desta família surgiu o latim, entre 700 a.C. até 600 d.C. Então, o latim vulgar passa por alterações entre os séculos VII e IX d.C. desaparecendo e fazendo surgir às línguas românicas, entre elas o Português. “Entre os séculos IX e XII, o romance do noroeste da Península Ibérica dá origem ao galego-português, e posteriormente ao português. A partir do século XVI, o português expande-se pelo mundo, chegando à África, à Ásia e ao Brasil” (CASTILHO, 2015, p.438).

Muitos foram os povos que contribuíram na construção do português do Brasil, indígenas, africanos, europeus, e claro, os colonos portugueses. São heranças e marcas deixadas por estes contingentes humanos; contudo, não podemos deixar de atentar para o fato de que “o Brasil é hoje a maior nação de língua portuguesa do mundo. Falada por mais de 200 milhões de indivíduos, o português é a oitava língua mais falada do mundo” (Idem, p. 439).

Neste sentido, o presente trabalho tem como principal objetivo refletir acerca do português ‘brasileiro’ como patrimônio cultural de um povo nação, como identidade coletiva e particular destes 200 milhões defalantes.

O artigo é dividido em duas partes principais, a primeira delas, intitulada *O português do Brasil versus o português de Portugal*, apresenta justamente a diferença existente entre os dois usos do português, ressaltando a autonomia e identidade do português ‘brasileiro’. A segunda parte, *O ensino da língua materna*, é subdividida em duas seções: *A concepção do ensino de língua* e *O português ‘brasileiro’ nas escolas*, que analisa como se dá o ensino de língua frente ao desafio das variedades do português ‘brasileiro’.

O PORTUGUÊS DO BRASIL VERSUS O PORTUGUÊS DE PORTUGAL

Neste trabalho, ao posicionarmo-nos a favor de uma concepção de língua em movimento, inacabada, processual como afirma Bagno (2001, p. 175) ao dizer que “a língua é sempre um *processo*, um fazer contínuo e ininterrupto, um *trabalho* empreendido pelos falantes cada vez que se veem numa situação de produção verbal e de interação linguística”, queremos mostrar que o Português Brasileiro (PB) não é igual ao Português de Portugal (PP) como ainda insistem em afirmar apoiando-se “exclusivamente, para suas análises, em material escrito, sobretudo na produção literária, fazendo comparações entre os romancistas, poetas e dramaturgos dos dois países” (p. 169), desconsiderando as variedades faladas e a pragmática das línguas de cada país.

MUDANÇAS LINGUÍSTICAS

Os usos linguísticos no PB e no PE⁹² são bastante semelhantes, mas também apresentam diferenças em seus níveis morfológicos, sintáticos etc., como os apresentaremos a seguir baseando-nos em Biderman (1998) e Ilari, Basso (2007).

Conforme Ilari, Basso (2007) encontramos como diferenças entre as duas línguas o domínio dos sons, o uso dos pronomes clíticos e o uso do *si* como anafórico de expressão de tratamento. Nesse primeiro, “o PE se caracteriza pelo enfraquecimento das sílabas pretônicas, pela pronúncia do /R/ como vibrante múltipla, pelo fato de que o /l/ em posição final de sílaba, tem pronúncia velarizada, e não é substituída pela semivogal /w/” (p.157).

No que se refere ao nível sintático temos como exemplo o uso dos pronomes clíticos que diferem significativamente quanto à sua colocação, “em PB, mas não em PE (ou PP) é possível ter o clítico em primeira posição absoluta de frase: *Me dá um cigarro*” (p. 158). E por fim, o uso do *si* pelo PP como anafórico de expressão de tratamento como, por exemplo, na frase *Professora, essa maçã é para si*; ao passo que em PB se repete a expressão de tratamento: *Professora, essa maçã é para a senhora*.

Prosseguindo, Biderman (1998), no nível lexical nos mostra mais algumas mudanças, sendo essas ainda mais importantes, visto que, “as palavras dão testemunho a cultura de que fazem parte”, razão da diferença entre as línguas: como um país como o Brasil, com culturas diversas que implicam em variações, mudanças linguísticas dentro do próprio país, o que chamamos de diglossia, poderia ter permanecido intacto por tanto tempo?, mas é verdade sim, “que uma parte substancial do patrimônio lexical herdado de PE (ou PP) continua vigente no PB. Vejamos alguns exemplos:

PE	PB
Bater as botas = morrer	Bater as botas = morrer
Mandar alguém plantar batatas = mandar embora, mandar não chatear	Mandar alguém plantar batatas = mandar embora, mandar não chatear
Pôr as barbas de molho = precaver-se, prevenir-se	Pôr as barbas de molho = precaver-se, prevenir-se
Passar desta para melhor = morrer	Passar desta para melhor = morrer
Pôr as unhas de fora = ousar, atrever	Pôr as manguinhas de fora = ousar, atrever

⁹²Para se referir ao Português de Portugal, Ilari, Basso (2007) adotam PE, assim PP e PE neste trabalho são expressões equivalentes.

Seguindo esse pensamento, retomamos a Ilari, Basso (2007) que exemplifica com um quadro (p. 159) expressões formadas por palavras que existem tanto no PP como no PB. A partir desse quadro podemos ter uma noção do processo de evolução de nossa língua, confira:

PP	PB e PE (ou PP)	PB
Feito um burro	Teimoso como uma mula	Que nem a mulher do piolho
Como uma gralha	Falar pelos cotovelos	Mais que o homem da cobra
A troco de reza	Comprar por uma pechincha na bacia das almas	Por uma micharia/ninharia
A potes	Chover a cântaros	Canivetes
Como os trovões	Feio de doer	Como a mulher do guarda
Para além de estúpido	Surdo como uma porta	Feito um muro
Pescar um marido	Arranjar um marido	Fisgar um marido
Pela medida grande	Apanhar	Como cachorro sem dono
Como um pisco	Comer	Como um passarinho
Como um prego	Dormir como uma pedra	Como um gato de hotel

Como vemos, o PB é diferente do PP pelas mais diversas razões e é preciso que admitamos para nós mesmos essa diferença, principalmente no que se refere à nossa gramática, por estar baseada em usos que não condizem com o PB, como uma realidade linguística que não é nossa, “é mais do que imperioso, primente, urgentíssimo aceitar – inclusive na escrita mais formal – como boas e certas as construções gramaticais que vivem na língua materna dos brasileiros e que eles empregam diariamente milhões de vezes de norte a sul do país” (BAGNO, 2001, p. 175, 176). Em outras palavras:

Admitir a diferença entre as línguas do Brasil e de Portugal é admitir, como normalmente se admite, a diferença entre as culturas. Ninguém jamais ousaria dizer que a cultura brasileira e a cultura portuguesa são a “mesma”. Se reconhecemos que toda cultura está estreitamente relacionada com a ecologia – solo, clima, topografia, hidrografia etc. – e também com os fatores etnográficos – a composição étnica na população –, será imperioso abandonar a noção da “mesma língua”, reconhecendo a familiaridade, mas nunca a identidade linguística entre Brasil e Portugal.

É importante conhecer todas estas mudanças linguísticas, uma vez que elas refletem diretamente na metodologia e concepção empregadas no ensino de língua materna.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA AS CONCEPÇÕES E O ENSINO DE LÍNGUA

Percebemos que a concepção de língua sofreu diversas mudanças ao longo do tempo e dos estudos linguísticos, enfrentando épocas em que era vista como expressão do pensamento, posteriormente como um sistema de signos a ser aprendido pelo falante, um instrumento de comunicação, envolvendo um interlocutor e uma mensagem que precisa ser compreendida.

Já Mikhail Bakhtin (1953) trouxe uma nova concepção da língua, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação; seus estudos são aceitos até os dias atuais. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem os produz passaram a ser peças-chave.

Todas estas transformações incidem diretamente no ensino de língua materna. Mas, nas escolas brasileiras realmente estas mudanças foram postas em prática? O que vemos, majoritariamente, é o ensino de língua fixado em regras gramaticais, sem considerar um contexto de uso da língua. Apesar dos avanços de estudos linguísticos, vemos professores fazendo uso de gramáticas tradicionais (GT) em suas aulas, perpassando a noção de certo e errado, legitimando na mente dos discentes que realmente “eles sabem português”.

Desse modo, sabendo que tudo quanto o professor faz em sala de aula, ainda que implicitamente, perpassa por suas concepções a respeito do papel da educação, e, por conseguinte, as suas práticas pedagógicas influenciam na formação do discente, como enfatiza Zabala (1998, p.29):

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

Sendo assim, não seria diferente no ensino de gramática. Ele implica de maneira direta em como os alunos concebem a língua. Não é à toa que muitos discentes acreditam ser um fracasso no quesito de domínio do português. Como então interagem com a sociedade, se não dominam sua língua?

O que eles querem afirmar é que não têm ciência das regras gramaticais que são ensinadas de maneira descontextualizada de seu uso, e que quando chegaram à escola são obrigados a deixar de lado a variedade que já dominavam para adequar-se à norma padrão. São as noções preconceituosas de certo e errado que fazem com que os alunos silenciem sua variedade de língua; no entanto, não se dão conta que dominam sim as regras do sistema da língua, uma vez que têm competência comunicativa e exercem-na a todo instante.

Logo, priorizam apenas um uso da língua, a norma-padrão. E é claro que ela deve ser ensinada, porém não pode ser a única variedade apresentada para o aluno, como se os usos que o aluno fala ou outras variedades que conhece fossem um “erro”, “um assassinato à língua portuguesa”, como muito se fala principalmente nas redessociais.

Além disso, sendo a língua um instrumento de comunicação, de veiculação de discursos torna-se incompatível analisá-la a partir de frases soltas e desconexas, como é proposto no seu aparato de conceitos e definições:

Ora, a língua não se manifesta nem em palavras soltas e em frases soltas nem em frases isoladas e descontextualizadas. Toda e qualquer manifestação da linguagem falada ou escrita, é necessariamente, invariavelmente, inevitavelmente um texto. O texto é que tem que ser o ponto de partida para qualquer estudo da linguagem humana em ação, em interação. Os estudos gramaticais tradicionais, no entanto, não levam isso em conta e tudo o que conseguem fazer é analisar a frase, a oração ou, quando muito, o período composto por mais de uma oração. Com isso, todo um mundo de coisas interessantes, fascinantes e importantes para o entendimento a linguagem humana se perde, não é estudado, fica oculto (BAGNO, 2007, p. 66).

Portanto, o ensino de gramática é necessário desde que esteja despido de preconceitos, e alicerçado na ideia de que todo ser humano é capaz de interagir socialmente através da língua, especificamente em textos falados e escritos que veiculam um discurso. Os alunos necessitam construir um saber gramatical. É preciso “fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da nossa língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes” (Idem, p. 70). Assim, há espaço para o tratamento das variedades do português ‘brasileiro’ na sala de aula?

O PORTUGUÊS BRASILEIRO NAS ESCOLAS

Quando o português foi instituído no Brasil procurava-se firmar a identidade do colonizador, “o poder político e militar serviu-se da língua como instrumento de

dominação” (BERRINI, 2002, p. 33), e não recebemos só a língua. Inerente a ela adotavam-se crenças, costumes, enfim, uma cultura.

Logo, não podemos negar a herança que temos de Portugal, mas também não podemos deixar de atentar para o fato de que o português ‘brasileiro’ já não é mais aquele vindo de Portugal, pois a língua não é acabada e imutável, ela se transforma dia após dia e nem por isso perde o seu valor. Não podemos fechar os olhos para um português falado por milhões de brasileiros, uma língua rica, criativa e diversificada. Neves (2007, p. 86) nos fala acerca desta relação linguística entre Brasil-Portugal:

Seja o orgulho comunitariamente genético de ser falante da “língua de Camões”, seja o orgulho nacionalmente histórico de cultivar “a última flor do Lácio”, seja o simples e natural bem-estar de falar e ouvir a sintaxe que regeu nossas primeiras frases, qualquer desses sentimentos assegura a força de irmanação representada pela identidade linguística de cidadãos de uma mesma língua em qualquer espaço geográfico e em qualquer Pátria. Estamos no Brasil, mas falamos o “português”, e como língua legitimamente nossa, como em todos os campos é de alguém, inalienavelmente, tudo o que lhe tenha sido herança. Já foi tentada a denominação “língua brasileira” para a nossa língua, mas sempre – e até meritoriamente – a ação surgiu como clamor de afirmação nacionalista, e, mais ainda, como lampejo de genialidade poética, eivada de espírito romântico, libertário, iconoclasta.

Ainda hoje é difundido no senso comum que os brasileiros não sabem usar o português, e que o falado em Portugal é o verdadeiro, o original que deve ser seguido. Portanto nós apenas pedimos emprestada a língua dos portugueses (os donos):

Os donos da língua, de qualquer língua, são os seus falantes nativos, aqueles que aprendem no convívio com a mãe, com o pai, os irmãos, a família, a comunidade, a classe social, com o povo do qual fazem parte. Se a língua que falamos até hoje se chama “português” é por uma mera razão histórica e não significa, de modo algum, que só por isso ele pertence exclusivamente aos portugueses. É ridículo imaginar que os 190 milhões de brasileiros não são donos de sua língua, que só pertenceria aos pouco mais de 10 milhões de portugueses. Ora, só na cidade de São Paulo tem mais de 10 milhões de portugueses (BAGNO, 2009, p.25).

Desse modo, sabemos que o português ‘brasileiro’ é bem diversificado do português falado em Portugal. Agora, valemo-nos de entender que o próprio português ‘brasileiro’ é formado por variedades linguísticas (formais, informais, regionais, entre outras) e como foram e são abordadas pela escola?

Até 1960, o acesso à escola era muito restrito, visto que além de existirem escolas apenas na zona urbana, estas eram ofertadas apenas à população de classe média e alta, impossibilitando o acesso majoritário da população brasileira. No entanto, iniciou-se um processo de democratização do ensino, com a criação de novas instituições públicas; além disso, boa parte da população rural migrou para os centros urbanos e passaram a ter acesso às escolas.

Este processo gerou um impacto muito forte no ensino de língua, pois o que era ensinado nestas instituições era a norma-padrão falada pelos alunos da classe rica, que muitas vezes tinham estudado no estrangeiro, que comumente liam obras de escritores consagrados.

“É que as pessoas que frequentavam a escola antes da ‘democratização’ eram, na sua maioria, falantes das variedades linguísticas urbanas, muito influenciadas pela cultura escrita e pelo policiamento linguístico praticado pela escola e por outras instituições sociais” (BAGNO, 2007, p. 32).

E agora, como dar conta dessa massa de alunos de classe baixa chegando à escola, alicerçados às variedades de língua diferentes da norma-padrão tradicional? Nem a escola estava preparada fisicamente para todo esse alunado, nem os professores tinham uma formação que os preparassem para lidar com esse novo desafio. Sendo assim, as variedades linguísticas não tinham voz na sala de aula, muito menos nos materiais didáticos, estando sujeita, portanto, a ser julgada como erro.

Se a massa brasileira passou a ter acesso ao ensino, também aos poucos se foi mudando o corpo docente e a profissão de professor passou a ser acessível às camadas menos favorecidas. Assim, muitas pronúncias e construções gramaticais começaram a fazer parte da sala de aula. Então os documentos oficiais, como os PCN’s e a LDB, passaram a atentar um pouco para a variedade linguística, e a concepção de ensino de língua passou a ser alterada percebendo agora a variação de linguística como um objeto de ensino.

Neste sentido, sendo a língua heterogênea, Bagno (2007) nos apresenta todo um processo de variação, não deixando de verificar que existem, claro, algumas regras de sistema que não mudam. Além de perceber a variação nos níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático, apresenta ainda os fatores extralinguísticos que nos ajudam a entender melhor a variação:

- **ORIGEM GEOGRÁFICA:** a língua varia de um lugar para o outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado etc.; outro fator importante também é o da origem rural ou urbana da pessoa;
- **STATUS SOCIOECONÔMICO:** as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que têm um nível de renda médio ou muito alto, e vice-versa;
- **GRAU DE ESCOLARIDADE:** o acesso maior ou menor à educação formal

e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos;

- IDADE: os adolescentes não falam do mesmo modo como os pais, nem estes pais do mesmo modo com as pessoas das gerações anteriores;
- SEXO: homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece;
- MERCADO DE TRABALHO: o vínculo da pessoa com determinadas profissões e ofícios incide na sua atividade linguística: uma advogada não usa os mesmos recursos linguísticos de um encanador, nem este os mesmos de um cortador de cabelo;
- REDES SOCIAIS: cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social. (BAGNO, 2007, p. 43-44)

Mediante estas mudanças tanto no corpo docente, discente e da própria língua, nos últimos cinquenta anos, torna-se evidente a necessidade do tratamento adequado e bem fundamentado da variação linguística. Infelizmente, ainda hoje vemos através dos discursos de muitos professores uma noção distorcida da língua falada pelos brasileiros e da norma que a escola pretende ensinar, defensora do culto e do tratamento cuidadoso desse bem comum. A variação quase sempre tem espaço reduzido no livro didático e nas explicações das aulas, e há aqueles que defendem a variação; no entanto, no cotidiano da sala de aula condenam a fala dos alunos.

Não estamos desmerecendo a norma-padrão, pois o aluno tem todo o direito de aprendê-la, e esta é muito necessária, visto que enfrentarão situações em que será exigido o conhecimento desta variedade, e não podemos restringi-los do domínio desta. Logo, a escola deve despertar nos alunos a consciência de que nenhum indivíduo deve restringir-se ao uso de uma única norma, uma vez que diferentes situações implicam diferentes normas. Portanto, deve oferecer os conhecimentos necessários à sua formação crítica para que saibam usar as variedades conforme a situação adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pergunta nos inquieta: Por que ensinar português às nossas crianças se antes mesmo de adentrar o ambiente escolar elas já sabem falar nossa língua?

Como resposta desse questionamento, deparamo-nos com a confusão que fazem entre o ensinar a gramática da Língua Portuguesa com o ensinar português. Como já dito nesse trabalho, não devemos eliminar o ensino gramatical, mas também não podemos priorizá-lo, pois como é conhecido por muitos, apenas uma pequena minoria de nossa população utiliza-se dessa variedade padrão da língua, isso quando não a usa restritamente em momentos isolados.

Para isso, surge-nos como conselho o uso das primeiras competências da criança como matéria prima para o professor trabalhar. “Idealmente, essa matéria-prima precisa ser trabalhada de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua” (Ilari, Basso, 2007, p. 230).

Precisamos refletir que não se trata apenas de falar “certo” ou “errado” como alguns insistem em querer classificar, e sim, falar uma língua nossa e não a do país colonizador. O que evidentemente, implicaria em um melhor aprendizado por parte dos alunos, e já que a nossa educação é medida por notas, melhores notas na disciplina que é até hoje considerada uma das mais difíceis: Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Quando chegarem americana, não seio que vaizer. In.: **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BASTOS, Neusa Bastos (org.). **Língua Portuguesa:** uma visão em mosaico. In: BERRINI, Beatriz. *O português do Brasil: heranças e invenções 500 anos*.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **O Português Brasileiro e o Português Europeu:** identidade e contrastes. Disponível em http://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2001_num_79_3_4556 Acesso em: 29 de maio de 2017.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos a língua que falamos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática e suas interfaces.** Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1427/1128>. Acesso em: 28 de maio de 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GESTÃO PÚBLICA DO PATRIMÔNIO MUNICIPAL: O CASO DO CASARÃO DA CULTURA EM GUARABIRA/PB

Danna Marissa Nascimento Lima
Faculdade Maurício de Nassau.
danna_marissa@hotmail.com

Michele Nascimento de Araújo
Faculdade Maurício de Nassau.
michelenaraujo@live.com

Cleuton de Sousa Silva
Faculdade Maurício de Nassau.
cs.arquitetura@hotmail.com

Orientadora:
Carla Gisele M. S. M. Moraes
Faculdade Maurício de Nassau.
carla_gi@hotmail.com

RESUMO

É notória, na maioria das cidades brasileiras, uma constante degradação de imóveis de valor artístico, histórico e cultural, sejam eles de propriedade pública ou privada. Em decorrência do crescimento desenfreado das cidades e da expansão imobiliária, os centros históricos e patrimônios culturais encontram-se cada vez mais às margens das pautas dos gestores públicos. O patrimônio cultural é elencado de acordo com a comunidade, representando suas memórias e marcos referenciais e constituindo uma identidade que revela a cultura de uma população. Dessa forma, sua preservação e valorização são de extrema importância, visto que nesse patrimônio estão intrínsecos aspectos peculiares e únicos da história da sociedade. Para abordar esta problemática, elegemos o caso do papel da administração pública municipal da cidade de Guarabira, na Paraíba, frente aos bens imóveis históricos e culturais e suas formas de preservação pela gestão pública, em especial com o Casarão da Cultura.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural. Gestão Pública. Casarão da Cultura. Guarabira.

INTRODUÇÃO

As cidades brasileiras vêm passando por um processo de urbanização crescente, ausentes de planejamento prévio, que resulta em total desorganização no uso do solo e reflete negativamente na qualidade de vida das pessoas pelas condições precárias de habitação e saneamento. No estado da Paraíba, dos seus 223 municípios, cerca de 75% da população vivem em áreas urbanas, segundo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

O desenfreado crescimento das cidades, aliado à expansão imobiliária, desafiam os gestores públicos a defrontar o desenvolvimento iminente, afetando diretamente os centros históricos e conseqüentemente, o patrimônio cultural ainda existente. É possível observar em diversas cidades do país, com constância, a degradação de imóveis de valor artístico, histórico e cultural, sejam eles de propriedade pública ou privada, que lamentavelmente são descaracterizados, abandonados ou dão lugar a outras edificações.

O patrimônio cultural tende a ser decorrência de um processo de seleção da comunidade, no qual são escolhidas as memórias e os marcos referenciais que desejam ter como herança para suas futuras gerações, uma identidade reconhecida através de fatores comuns, como valores, linguagens, símbolos, que representam a personalidade de uma população (MUNAIER & DIAS, 2013, p.3-4).

Sob essa perspectiva, é notório que todos têm direito à cidade, e, portanto ao patrimônio cultural, resguardado pela Constituição Federal (1988). Dentro desses direitos sociais está o direito a cidades mais justas, democráticas e sustentáveis. Sendo assim, seus habitantes devem ter conhecimento dos seus direitos e deveres para que possam exercer sua cidadania, conquistando maior espaço na sociedade e apropriando-se dos bens culturais, no que tange à sua preservação e gestão. Dessa forma, a salvaguarda do Patrimônio Cultural é resultante da categoria de direitos culturais (MUNAIER & DIAS, 2013, p. 6).

Nesse sentido, se fazem importantes a preservação e a valorização da diversidade cultural, a fim de potencializar a consciência da coletividade sobre o tema, estimulando o sentimento de pertença, de identidade e de memória coletiva. Assim, o patrimônio consiste “[...] na ideia de que este é algo que nos foi legado, e que por isso deve ser preservado como testemunho da identidade e da memória”, como diz Cunha (2012, p. 44). Por isso estão intrínsecos ao Patrimônio Cultural aspectos peculiares e únicos da história da sociedade.

Diante do exposto, pretende-se fazer uma análise das ações tomadas pelo poder público municipal, por meio da Secretaria de Cultura, frente à preservação do patrimônio municipal através de suas políticas públicas. Nesse caso, escolheu-se realizar a pesquisa na cidade de Guarabira, na Paraíba, pela recente restauração de um imóvel que se encontrava abandonado e tem grande significância para a população da cidade devido ao seu valor histórico e arquitetônico.

O objetivo é apresentar o papel da administração pública local frente aos bens imóveis históricos e culturais abandonados, expondo como são preservados e tratados pelo município em nosso estudo de caso específico.

Para a produção deste artigo, foram realizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, para em seguida fazer o processamento dos dados obtidos.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em teses, dissertações, artigos e Anais de eventos sobre temas relacionados a Gestão do Patrimônio Municipal em plataformas científicas, como o Banco de teses da Coordenação de Nível Superior - CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e no Fórum Patrimônio. Posteriormente, fez-se o fichamento de tais leituras para que pudessem colaborar com o estudo.

Foram investigados nas pesquisa documentais as matérias dos jornais eletrônicos relacionados ao tema, na própria edificação do Casarão da Cultura, em fotografias antigas e documentos disponíveis no Acervo de Documentação Coronel João Pimentel (CEDOC), com o propósito de conhecer mais sobre a história do imóvel em estudo, sua relação com a cidade de Guarabira e suas características físicas originais.

Com o objetivo de se aproximar do objeto de estudo, fez-se visitas a campo e buscou-se depoimentos com o Secretário da Cultura do Município, o professor Percinaldo Santos Toscano, para obter mais informações a respeito das ações tomadas pela gestão pública.

LEGISLAÇÃO

No plano nacional, há a Constituição Federal (1988) que em seus artigos 215 e 216 menciona os cuidados que devem ser tomados com o patrimônio cultural nacional e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que deve proteger e promover os bens culturais brasileiros, garantindo sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras. A proteção legal do Patrimônio Artístico Nacional veio com o Decreto Lei nº. 25/37, que diz que “as coisas tombadas não poderão, em caso nenhum ser destruídas, demolidas ou mutiladas [...]” no art. 17.

Da mesma forma, contempla que se deve comunicar ao IPHAN caso o proprietário da coisa tombada não tenha recursos suficientes para sua conservação e reparação, onde o diretor do IPHAN mandará executar a obra ou providenciará a desapropriação da coisa. Ainda diz que se não for tomada nenhuma atitude por parte do IPHAN depois da comunicação, o proprietário da coisa tombada pode pedir o cancelamento da mesma.

O bem tombado pode ser qualificado como bem público ou bem privado, ficando na responsabilidade do proprietário a sua preservação. Mas se o proprietário, seja público ou

privado, quiser transferir judicialmente o seu bem tombado, tem que ser pelo direito de preferência que está previsto no art. 889 do Novo Código de Processo Civil, sendo permitida a oferta à União, ao Estado e ao município em que estiver localizado. E em casos de alienação extrajudicial, não é preciso comunicar aos entes federativos.

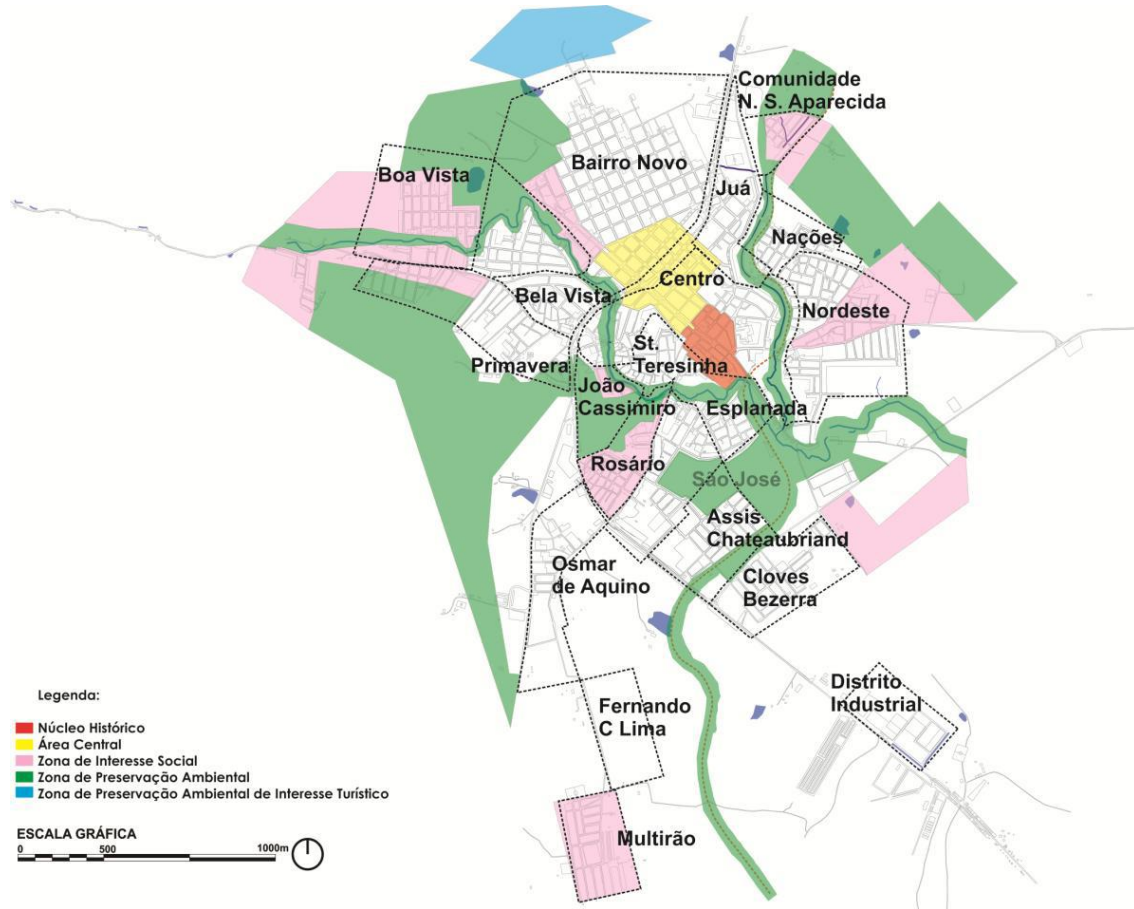
Outra forma de “proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico” está presente no parágrafo XII, do art. 2º do Estatuto da cidade (2004).

Já no âmbito Estadual quem atua é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP), o qual “é responsável pela preservação, promoção, fiscalização e proteção dos bens culturais, artísticos, históricos e ecológicos [...]”, presentes na Lei nº 9.040 (2009).

Com relação à legislação urbanística municipal, o Plano Diretor Municipal de Guarabira (2006), no art. 60, para “garantir a preservação e manutenção dos equipamentos e bens culturais de seu patrimônio, assegurado o seu uso eficaz pela comunidade” cria o Conselho Municipal da Cultura, “que tem por objetivo estabelecer diretrizes da política cultural da cidade”, como mencionado no art. 61. Além dessas abordagens, o mesmo Plano Diretor Municipal cita no parágrafo III “a preservação do centro histórico da cidade”, no art. 24º da Seção IV, e delimita núcleo histórico da cidade no Anexo III, onde está localizado o Casarão da Cultura:

(ver imagem 01).

Imagem 01: Anexo III do Plano Diretor Municipal de Guarabira (2006).

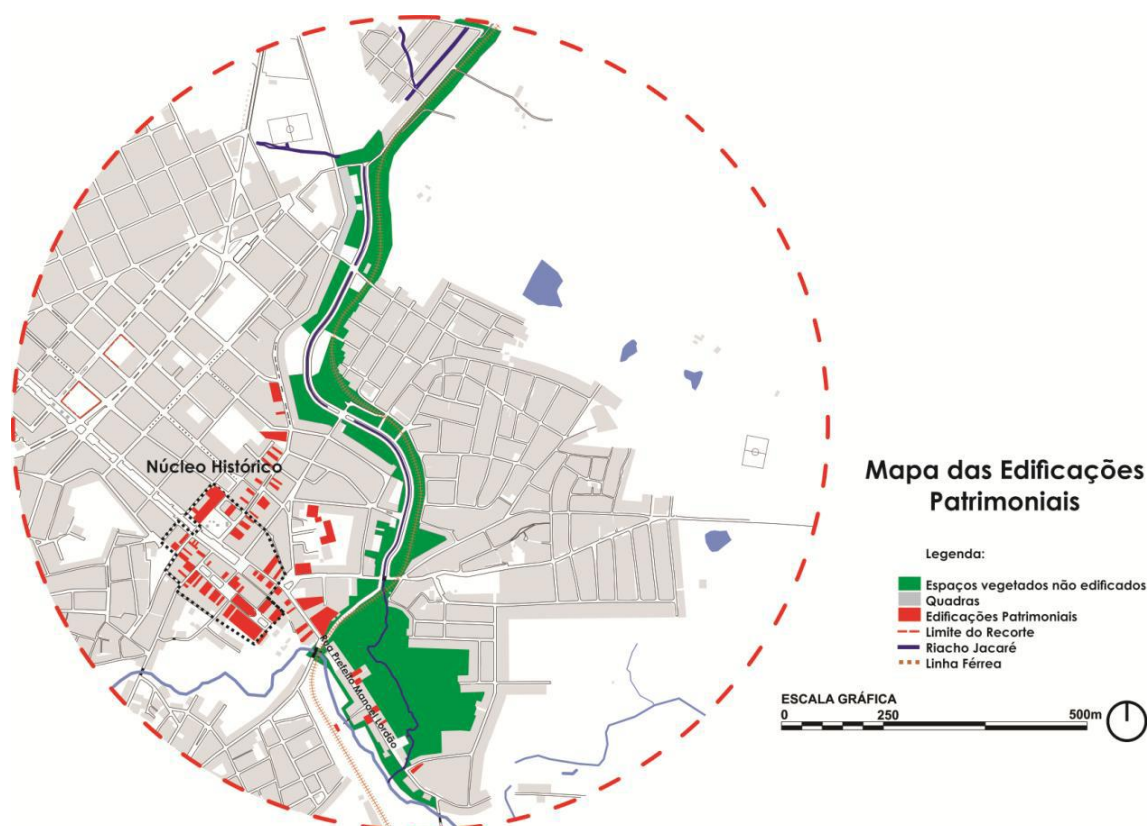


Fonte: Plano Diretor Municipal de Guarabira.

Fonte: LIMA, 2016.

É fundamental frisar que edificações importantes e o próprio traçado urbano de sua evolução que também marcou a história da urbe estão fora dessa delimitação, estabelecida há uma década (ver imagem 02). Existe uma fragilidade no controle do solo urbano, que acaba divergindo com a realidade pela falta de cobrança da Administração Pública local com relação às transgressões das legislações. Isso mostra a necessidade de revisar o Plano Diretor Municipal, tornando-o participativo, para que os cidadãos se identifiquem com o seu patrimônio cultural, sendo indispensável uma reflexão sobre as formas de proteção e de gestão do mesmo.

Imagem 02: Recorte espacial da cidade de Guarabira contendo o seu núcleo histórico e as demais edificações importantes que estão fora do perímetro.



Fonte: LIMA, 2016.

Ainda têm-se o Código de Postura Urbana (1991), na Lei nº 005 que também reforça a proteção ao patrimônio público. Na Lei nº 813, Código de Obras e Urbanismo de Guarabira (2008), diz que estão isentos da licença para construção e demolição os “serviços de limpeza e pintura, conserto de assoalhos, forros, paredes e revestimentos; substituição de telhas e esquadrias [...]”, no art. 17. Esta determinação não segue o que consta na legislação federal, em seu Decreto-Lei nº. 25/37, o qual pede para que toda interferência que for feita em bem tombado, até mesmo uma pintura, seja comunicado e solicitado ao órgão de preservação responsável. Percebe-se que na legislação municipal não foram incorporados e replicados dispositivos utilizados pelo órgão federal de preservação do patrimônio cultural. Foram criados dispositivos próprios de gestão municipal que podem fragilizar o processo de salvaguarda dos bens culturais protegidos pela municipalidade, colocando em risco sua integridade.

O mesmo Código ainda fala quanto ao Parcelamento do Solo que poderá ser aceito, modificado ou rejeitado caso não atenda ao interesse paisagístico, histórico e artístico do Plano Diretor e da legislação pertinente. Também estão classificados os Usos pelas Zonas, tendo sido criada a Zona de Preservação Histórica (ZPH), que não engloba todas as edificações históricas da cidade, como está destacado no art. 193. No artigo seguinte, descreve-se que não serão permitidas reformas que descaracterizem a edificação histórica, bem como se deve manter a volumetria do bem tombado e que as novas construções não podem passar de 8m de altura, deixando claro que as novas construções não podem imitar a arquitetura objeto de preservação.

Quanto à Lei Orgânica do Município de Guarabira, afirma que “os bens do patrimônio Municipal devem ser cadastrados, zelados e tecnicamente identificados [...]”, no inciso 6º, do art. 6. Ainda defende a garantia, o acesso, o incentivo e a difusão dos direitos culturais, bem como descreve as diferentes formas de patrimônio cultural, do material ao imaterial, nos art. 110 a 114.

CASARÃO DA CULTURA

Guarabira é uma cidade do brejo da Paraíba, localizada a 98 quilômetros de sua capital, João Pessoa. Quanto à sua história, desde o século XVI, a região foi invadida pelos franceses, aliados dos índios potiguaras da Serra de Cupaoba (Serra da Raiz), para o contrabando do pau-brasil, onde os portugueses procuravam impedir essas ações. O posicionamento geográfico da região dificultou o seu domínio, o que exigiu que o Governador Feliciano Coelho de Carvalho promovesse maior enfrentamento armado para poder dominar a Serra. Mais tarde, o Ouvidor Geral Martim Leitão chegou à Paraíba com o olindense Duarte Gomes da Silveira, havendo a dizimação das mais de quarenta aldeias dispersadas pela Serra, as quais eram comandadas pelos caciques Pao Seco e Zorobabé. Posteriormente, com a colonização paraibana houve a distribuição das sesmarias pelas autoridades portuguesas, onde o olindense Duarte Gomes da Silveira ganhou as terras na região, construiu o engenho Morgado em Guirabira ou Guiraobira, produzindo açúcar mascavo. Também recebeu o título de capitão-mor da Serra de Cupaoba. Com esses fatos, fez-se acreditar que a fundação da cidade de Guarabira foi nessa época, através de Duarte Gomes da Silveira em terras pertencentes ao Engenho Morgado, como acredita José Leal e Luiz Pinto (MELLO, 1999; GONÇALVES, V. C. et. al, 2014).

Depois, em 21 de setembro de 1690, nas cabeceiras do rio Goijaemenduba, o padre Francisco Ferreira solicitou e recebeu de Amaro Cerqueira uma sesmária com 2 léguas em quadro. As mesmas terras foram compradas pelo português José Gonçalves da Costa Beiriz por seis mil cruzados ao padre Francisco Ferreira, em 1755. O português vinha de Lisboa junto com sua família por causa do terremoto que houve lá e matou mais de quarenta mil pessoas. Com a chegada da família e a ajuda de escravos, Beiriz ergueu um engenho moderno nas proximidades da atual rua Costa Beiriz, no centro de Guarabira. Além do engenho, em 1756 Beiriz edificou uma capela com a imagem da Virgem da Luz, que trouxe consigo, para homenageá-la onde fosse fixar sua residência. Com as intempéries, a capela não resistiu. Todavia, em 15 de maio de 1730, o Padre João Milanez construiu outra capela à Virgem de Conceição que continuou recebendo as celebrações e os fiéis (MELLO, 1999).

O povoado de Guarabira foi elevado à condição de Vila com o nome de Independência em 27 de abril de 1837, sendo criada paralelamente a Freguesia de Nossa Senhora da Luz. Posteriormente, em 26 de novembro de 1887, a Vila da Independência passou à condição de cidade com o nome de Guarabira, através da Lei nº 841 (MELLO, 1999).

A cidade se desenvolveu com a chegada da Estação Ferroviária Conde D'Eu, em 1884. Em seguida, na ditadura houve a privatização dos sistemas de transportes ferroviários que passou a ser a RFFSA (Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima), a qual em 1980-90 foi completamente desativada (MELLO, 1999; ANDRADE, 2012; SILVA, 2012; LIMA, 2016).

Até 1905, no centro da cidade havia uma lagoa contaminada por dejetos de porcos e por lixo. Ao seu redor habitavam meretrizes em casebres de palha. O local foi aterrado depois de três gestões municipais, de 1905 a 1918, o que possibilitou a introdução de residências e comércio para a área. Para o desenvolvimento urbano, na década de 1950, o poder público municipal removeu algumas construções e abriu novas ruas periféricas que tinham traçado irregular ou acompanhavam o percurso do próprio rio Guarabira, como é o caso das ruas São Manoel, Cordeiro, parte da Rua Prefeito Manuel Lordão, Juá e Joca Carteiro, com casas de palha, taipa e piso de barro. Ainda hoje algumas destas ruas preservam suas particularidades (MELLO, 1999; SILVA, 2012).

Na área central habitavam os mais afortunados, como coronéis, fazendeiros e donos de engenhos vindos da zona rural, onde se instalaram ao redor da Igreja Matriz construindo casarões com sobrados, sótãos e porões, bem como armazéns com sobrados com a finalidade comercial e de moradia. Muito da arquitetura dessa época do surgimento da Vila da

Independência até virar cidade de Guarabira se perdeu no tempo para dar lugar à modernização (MELLO, 1999; LIMA, 2016).

Alguns órgãos públicos de proteção ao Patrimônio Cultural já se fazem presentes, como o IPHAN, onde se tem cadastrado no Sistema de Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico (SGPA) o Sítio Arqueológico Pedra da Viola no sítio do Maciel, em Guarabira. Quanto ao acervo histórico tombado do município pelo IPHAEP há: a Catedral de Nossa Senhora da Luz, a Estação Ferroviária Conde D'Eu e a Estação Ferroviária de Itamatay (MELLO, 1999; GONÇALVES, 2014; LIMA, 2016). Ainda pede-se atenção especial aos casarões Élson Sinézio e do Sítio Quati, o Sítio arqueológico Pedra da Viola no sítio Maciel e o cruzeiro e capela do Sítio Escrivão e Sapucaia, no Plano Diretor Municipal de Guarabira (2006). Também existe, por meio da Secretaria de Cultura Municipal, ações tomadas para que haja a preservação do Patrimônio Municipal.

No âmbito da arquitetura e do urbanismo, alguns conjuntos de edificações e espaços públicos marcaram com maestria as diferentes épocas vivenciadas pela cidade, tanto que foram tombados pelo próprio município. Entre elas, o Casarão pertencente à importante família de comerciantes dos Cunha Rêgo, construído no século XX, passando 60 anos fechado (ver imagem 03).

Imagem 03: Foto antiga em preto e branco da Casa de José da Cunha Rego.



Fonte: Acervo de Documentação Coronel João Pimentel Filho.

O Casarão está localizado ao lado da Praça João Pessoa e da Câmara de Vereadores (ver imagem 04 e 05), fazendo parte do conjunto arquitetônico onde funcionava, além da

residência, um empório que vendia enorme variedade de produtos e mercadorias aos comerciantes locais e de outros municípios (GOMES, 2015).

Imagem 04: Fachada do Casarão da Cunha Rego antes da restauração feita pela PMG.



Fonte: Acervo das autoras. Data: 06/12/2015.

Imagem 05: Interior do Casarão Cunha Rego antes da restauração.



Fonte: <http://www.cadernodematerias.com>. Acesso em: 22/09/2016.

As obras arquitetônicas tendem a revelar o perfil de construção de determinado período histórico, e acabam por mostrar os intentos do homem, o contexto em que o mesmo está inserido e demais características (OLIVEIRA, 2010). Na Paraíba, não se tem muitos

estudos acerca dos estilos arquitetônicos que caracterizaram o início do século XX, a exemplo do que ocorre em outros locais do país, devido ao "desprezo" por estes casarões, até meados dos anos 1970, por parte dos órgãos responsáveis pela proteção do patrimônio e pesquisadores, causando em muitas perdas de exemplares ecléticos em todo Brasil. O gosto estético vigente no estado na época era resultante daquilo ditado como modelo na Europa, como sinônimo de modernidade e progresso, e repercutia esse estilo era alcançar tais status (RODRIGUES & MOURA FILHA, 2013).

O ecletismo era entendido como algo que propunha uma conciliação no plano filosófico, político-social e estético, e no Brasil essa conciliação, além de expressar um gosto estético, definia um novo modo de moral, associado às ideias sanitaristas, que expressava a necessidade de edificar casas com afastamentos dos lotes, a detenção de novos hábitos domésticos mais higiênicos, além da adesão a novas técnicas construtivas. Tudo isso simultaneamente com a recente abolição da escravidão e surgimento de novos empregados assalariados, que começaram a ocupar as edículas nos fundos dos lotes (RODRIGUES & MOURA FILHA, 2013).

No casarão Cunha Rêgo, atual Casarão da Cultura, é possível observar essa nova organização de moradia, com seu recuo lateral, que abriga um jardim (ver imagem 06), e de fundos, além das inúmeras e grandes aberturas, que reforçam a relação interior x exterior, como ditam as ideias sanitaristas. A cobertura original era em telha cerâmica, e sua composição visual traz um volume que se destaca entre as demais edificações, ornamentada de acordo com o poder aquisitivo da família, como o detalhe do frontão em alto relevo (ver imagem 07). Vários elementos afirmam a presença do ecletismo na fachada com profusão de ornamentos, como conchas, folhagens, além de balaústres, frisos, cimbalhas e outros adornos em argamassa, bem como elementos de decoração da platibanda, como pináculo e pinhas. Também a janela tripartite, a entrada e jardim lateral e o porão alto são características marcantes da época de construção da edificação.

Imagem 07: Frontão em alto relevo.



Fonte: Acervo de Documentação Coronel João Pimentel.

A edificação histórica foi deixada como herança ao gerente, que tinha por sobrenome Madruga, do empório do Senhor Cunha Rêgo. Então, a Prefeitura Municipal de Guarabira desapropriou o imóvel, tombou e desenvolveu um projeto de recuperação do mesmo, que se encontrava abandonado.

O projeto de restauro arquitetônico (imagem 08) ficou por conta dos arquitetos Rhamanys Tertuliano e Maria Gouveia, que tentaram preservar o máximo da arquitetura restante, como as fachadas e traços internos, além da participação e orientação da museóloga Regina Batista. Também com o auxílio de fotografias da época e depoimentos de moradores antigos da residência, reconstituiu-se o que o tempo já havia desgastado, como as esquadrias e jardins (ver imagem 08).

Imagem 08: Foto do atual Casarão da Cultura



Fonte: Acervo das autoras. Data: 26/09/2016.

Atualmente, no local funciona o Museu da Imagem e do Som, a Galeria de Arte *Naif*, o museu de Arte Popular e o Memorial dedicado à família Cunha Rego.

PARTICIPAÇÃO DO MUNICÍPIO NA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL MUNICIPAL

A partir da Constituição de 1934, as Constituições federais sempre incluíram a proteção aos bens de valor histórico e artísticos dentre os interesses públicos. A Constituição de 1988 refere-se explicitamente, em alguns de seus trechos, que o Poder Público, aliado à comunidade, deve proteger o patrimônio cultural brasileiro por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de preservação. No art. 30, inc. II, é disposto que compete aos municípios suplementar a legislação federal e a estadual no que o incumbir. Além de dispor, em demais artigos, que também lhe compete proteger as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, e proteger o patrimônio cultural local, atento à legislação e ação fiscalizadora federal e estadual.

Quanto ao grau de interesse em relação ao bem a ser protegido, os Municípios têm competência para proteger bens de interesse local. No caso do Casarão Cunha Rêgo, sua vinculação é estreita à cultura da cidade de Guarabira, haja vista sua história e valor arquitetônico para a localidade, e conseqüentemente, a sua proteção estar na órbita do

interesse do Município. E embora o titular de domínio seja ou não pessoa de direito público, a entidade política não pode excluir ou restringir a proteção de bens culturais de seu interesse.

Visto isso, traz-se como exemplo bem sucedido de preservação do patrimônio histórico e, sobretudo, de respeito à cultura e história guarabirense, a restauração do Casarão Cunha Rêgo, que deu lugar a um novo uso, consolidando a fruição deste bem cultural como "Casarão da Cultura", de acesso livre da população e local de exposição de arte, cultural e história.

De acordo com o artigo 216, parágrafo primeiro da Constituição, é crucial que o poder público leve em consideração o entendimento comunitário no processo de definição da preservação do patrimônio cultural. Assim sendo, a política de preservação do patrimônio cultural tem de ser democrática e participativa, alcançando todas esferas sociais, de forma a terem sua memória individual resguardada pela proteção da memória plural.

Contudo, embora o município tenha agido em prol da restauração de um bem importante para a sociedade e dado-lhe novos usos, não houve a consulta e nem a participação efetiva dos cidadãos em conjunto, como organização, para que a administração pública local interviesse no imóvel abandonado, sendo a iniciativa toda da prefeitura. Ainda assim, a ação municipal não passou despercebida aos olhos da população guarabirense, que abraçou a iniciativa, e com apenas 90 dias de abertura, o Casarão da Cultura já havia recebido mais de 4.900 visitas. Isto mostra que a restauração do patrimônio representou o sentimento de pertencimento dos cidadãos, reafirmando a preservação da identidade e memória locais.

Quanto à participação financeira, os recursos utilizados para essa restauração foram totalmente por parte da administração pública local, sem nenhum tipo de convênio ou ajuda do Estado e de Instituições privadas. Apenas houve participação ativa do Programa da UFPB no seu município, no sentido de orientar o acervo que poderiam ser destinado ao espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade pelo patrimônio cultural é de todos nós e a sociedade deve participar na sua preservação como forma de identificação e preservação do patrimônio cultural, que transmitirá às gerações futuras o sentido dos valores e da identidade atuais.

Como diz Andrade (2012), muito da arquitetura da cidade de Guarabira foi perdida, desde a época do surgimento da Vila da Independência até se tornar cidade, com a chegada dos mais bem sucedidos financeiramente. Apesar disso, atualmente ainda encontramos

casarões, prédios e sobrados, como os da rua Prefeito Manuel Lordão, a Rua Epitácio Pessoa, a Praça João Pessoa e a Praça da Bandeira, entre outros. Estes exemplares de época remota sobreviveram ao tempo e, alguns, à modernização.

As ações públicas municipais devem estar atentas à necessidade de educar a sociedade e promover a valorização e preservação do patrimônio cultural, que deve ser tratado de forma integrada com as outras necessidades da cidade. E embora o Casarão da Cultura tenha sido um exemplo bem sucedido de ação por parte do município, mesmo sem que houvesse a participação comunitária incluída, todo assunto de interesse do município deve ser discutido pela comunidade, pois é ela a melhor guardiã de seu patrimônio, como disse Aloísio Magalhães, quando esteve à frente do IPHAN, no final da década de 1970.

REFERÊNCIAS

Acervo do Centro de Documentação Coronel João Pimentel.

ANDRADE, Martinho Alves de. **A História de Guarabira-Pb.** Guarabira, 23 novembro 2012. Disponível em: < www.inforatus.blogspot.com.br/2012/11/a-historia-de-guarabira-pb.html>. Acesso em: 26 set. 2016.

BANDEIRA, Sâmia Érika Alves de Caldas. **Percepção do urbano a partir de imagens geofotográficas do município de Guarabira-PB.** (Monografia). Guarabira: UEPB/CH, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. (2004) Lei 10.257/2001. **Estatuto da cidade** que estabelece diretrizes gerais da política urbana. Brasília, Câmara dos Deputados, 2001, 1ª Edição.

_____. (1937) **Decreto Lei Nº25**, de 30 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937.

CAPES. **Portal Periódicos.** Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CUNHA, Diana Isabel Rocha. **Uma espécie de Patrimônio. Um olhar sobre a teoria e a aplicação de práticas patrimoniais.** Faculdade de Letras Universidade do Porto – Dissertação, 2012. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66510>> Acesso em: 20 set. 2016.

GOMES, J. **Crônica da cidade: casarão dos Cunha Rêgo passará por reforma; governo municipal pretende reabrir o imóvel como novo espaço cultural de Guarabira.** Guarabira, 7 de abril de 2015. Disponível em: <<http://www.cadernodematerias.com/2015/04/cronica-da-cidade-casarao-dos-cunha.html>>. Acesso em: 14/09/2016

GONÇALVES, V. C. et. al. **As transformações e o Crescimento da cidade de Guarabira-PB**. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Anais do VII CBG – ISBN:978-85-98539-04-1. 2014

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico Paraíba 2010**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_paraiba.pdf> Acesso em: 21 set. 2016.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/326>> Acesso em: 27 set. 2016.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP). Lei complementar N. 9.040, de 30 de dezembro de 2009. João Pessoa – PB.

LIMA, Danna Marissa Nascimento. **Parque Linear do Jacaré, Guarabira/PB**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

MELLO, Moacir Camelo de. **Itinerário Histórico de Guarabira**. Ed. I, João Pessoa: Universitária, 1999.

MOURA FILHA, Maria Berthilde; RODRIGUES, Artur M. V. **A elite e seus palecetes: ecletismo e modernidade em João Pessoa no início do século XX**. In: 3º Seminário Ibero-americano Arquitetura e Documentação. Belo Horizonte, 2013

MUNAIER, Fabiana de Lucca; DIAS, Marco Túlio Pinto. **Direito ao Patrimônio Cultural: uma questão de informação**. Escola de Arquitetura da UFMG. Fórum patrimônio: ambiente Construído e Patrimônio Sustentável. Belo Horizonte, v.6, n.2, ago. / dez. 2013.

OLIVEIRA, Antonio C.; ALVES, José X. S.; OLIVEIRA, Cláudia G. **Gestão do Patrimônio: o legal e o real**. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Fórum Patrimônio: ambiente Construído e Patrimônio Sustentável. Belo Horizonte, v.6, n.1, jan. / jul. 2013

Prefeitura Municipal de Guarabira. (2008) Lei 813/2008. **Código de Obras, Edificações e Urbanismo**. Guarabira-PB.

_____. Lei Complementar N°005. **Código de Posturas**. Guarabira, 29 abr. 1991.

_____. (2006) Lei 718/2006, de 05 outubro de 2006: **Plano Diretor Participativo do município Guarabira (PB) e dá outras providências**. Guarabira- PB.

_____. (2015) de 05 abril de 1990: **Lei Orgânica do Município de Guarabira**. Guarabira-PB.

SILVA, Nadja Avelino da. **Loteamentos: um estudo do crescimento urbano horizontal da cidade de Guarabira-PB**. Guarabira: UEPB, 2012.

CONCHAS DE MOLUSCOS UTILIZADOS EM ARTESANATOS, ORNAMENTOS E ADORNOS: SISTEMÁTICA E TAXONOMIA DOS GRUPOS RECENTES

Diego Cavalcanti
Universidade Federal da Paraíba
diegodcavalcanti@gmail.com

RESUMO

No artesanato é comum encontrar conchas de moluscos sendo usadas na criação de diversos tipos de objetos que vão desde brincos até mesmo esculturas. Apesar de ser uma forma de arte interessante de se observar, é preciso se levar em conta que algumas espécies de moluscos podem estar sendo ameaçadas, pois nem todo artesão possui conhecimento das espécies que usa em seus trabalhos e pode estar se utilizando de moluscos que estão em risco de extinção. O objetivo deste trabalho é realizar um levantamento das espécies de moluscos através de suas conchas que estão sendo comercializadas no artesanato paraibano. Verificando o nível de ameaça de extinção das espécies de moluscos encontradas nas lojas visitadas, assim como uma breve avaliação sistemática de identificação das espécies encontradas. O estudo foi realizado em dois locais de grande venda de artesanato na cidade de João Pessoa no estado da Paraíba: Mercado de artesanato paraibano e Feirinha de artesanato de Jacaré. Foram escolhidos três meses não consecutivos para visitar as lojas destes dois ambientes para fotografar as conchas de moluscos e identificar. Os meses escolhidos estão ligados a fatores como renovação do estoque das conchas, período de maiores vendas e verificando quando o IBAMA fez vistoria nas lojas.. A maior abundância foi da classe bivalve que apresentou uma grande quantidade no artesanato. A classe gastrópode mesmo não tendo uma grande quantidade, apresenta uma variedade maior de espécies pelo formato com que as conchas tem, sendo mais utilizadas em arranjos mais bem elaborados, dando aparências mais diversificadas. A espécie *Cassis tuberosa* (Linnaeus, 1758) foi identificada no Mercado de artesanato paraibano, estando a mesma na lista das espécies consideradas quase ameaçadas do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), o que traz uma possibilidade de mais espécies com riscos de extinção estarem sendo comercializadas em comércios de artesanatos. Dentre os gastrópodos encontrados no mercado de artesanato paraibano podemos citar a presença da espécie *Strombus goliath* que no "Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção" do ICMBio de 2016 aparece como espécie vulnerável. O Ministério do Meio Ambiente (MMA) classifica a espécie como considerada ameaçada de extinção constante.

Palavras-chave: Conchas. artesanato. *Tivela mactroides*. *Anomalocardia brasiliiana*. *Iphigenia brasiliiana*. *Cassis tuberosa*

1 INTRODUÇÃO

O estado da Paraíba apresenta diversos mercados de artesanato, ricos em varias conchas onde são apresentas em suas mais variadas formas, sejam em brinquedos, joias, instrumentos musicais e chaveiros entre diversas outras utilidades, de adornos e ornamentações, e este tipo de artesanato revela um tanto da malacofauna local paraibana assim como a fauna presente no

comercio de artesanato brasileiro que está sendo comercializado, já que comerciantes locais de grandes lojas de artesanato tem contato com fornecedores de todo o Brasil.

Este trabalho busca então realizar um levantamento local da diversidade de conchas de moluscos encontradas em dois grandes locais de comercialização de artesanato na Paraíba que tem um grande fluxo de turistas anuais, visando registrar, com fotografias, os mais variados usos destas conchas no artesanato e identificando as espécies, podendo assim fazer um estudo mais aprofundado da diversidade paraibana de moluscos e auxiliar ao grupo de malacologia brasileira com um levantamento de biodiversidade local.

2 OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral realizar um levantamento da malacofauna utilizada como adornos e ornamentos em dois grandes centros turísticos de artesanato de João Pessoa, Paraíba. Como objetivos específicos teríamos um comparativo entre os dois lugares, identificando as espécies utilizadas e determinando qual classe teria mais abundância no artesanato paraibano.

3 METODOLOGIA

As lojas que participaram do estudo estão situadas no Mercado de Artesanato Paraibano (MAP), no bairro de Tambaú (**Figura 02A**), que é um dos pontos turísticos mais visitados e possui 128 lojas (**Figura 02B**), funcionando a mais de 15 anos⁹³, tendo 68,91% dos locais mais visitados da capital. O Mercado de Artesanato do Jacaré (MAJ), situada na praia de Jacaré, na Grande João Pessoa - PB, às margens do Rio Paraíba, possui lojas cadastradas e esquematizadas (**Figura 02C**) e barracas improvisadas (**Figura 02D**) com materiais diversos que também foram coletados dados, sendo 55,72%⁹⁴, o terceiro lugar, dos locais mais visitados da capital.

⁹³Babel das artes. **Mercado de Artesanato de João Pessoa é o local mais visitado pelos turistas**. Babel das artes. 2010. Disponível em: <<https://www.babeldasartes.com.br/blog/2010/01/30/mercado-de-artesanato-de-joao-pessoa-e-o-local-mais-visitado-pelos-turistas/>>. Acesso em: 23 de maio de 2017

⁹⁴Babel das artes. **Mercado de Artesanato de João Pessoa é o local mais visitado pelos turistas**. Babel das artes. 2010. Disponível em: <<https://www.babeldasartes.com.br/blog/2010/01/30/mercado-de-artesanato-de-joao-pessoa-e-o-local-mais-visitado-pelos-turistas/>>. Acesso em: 23 de maio de 2017

Figura 02 - Mercado de Artesanato Paraibano, no bairro Tambaú (A e B), João Pessoa-PB e Mercado de Artesanato de Jacaré (C e D).



Fonte: a- <http://mercadoartesanatopb.blogspot.com.br/>; b- <https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/0b/10/63/9e/mercado-de-artesanato.jpg>; c- <http://static.panoramio.com/photos/large/20312645.jpg>; d- <http://static.panoramio.com/photos/large/83289305.jpg>.

Foram escolhidas lojas que trabalhassem vendendo ou fazendo artesanato com conchas de moluscos. No ano de 2014, no mercado de artesanato paraibano, foram visitadas 8 lojas no mês de Janeiro, 8 lojas no mês de Maio e 16 lojas no mês de Junho. O número maior de lojas no mês de Maio foi à alta de compras de conchas de moluscos informada pelos comerciantes.

No mesmo ano de 2014, no Mercado de Artesanato de Jacaré foram visitadas 8 lojas no mês de Maio, 08 lojas no mês de Julho e 8 lojas no mês de Outubro.

3.1 Coleta de dados e identificação das conchas

Foram escolhidos meses em que se tem, segundo comerciantes locais, maior abundância de material. É importante ressaltar que a fiscalização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) retirou do mercado, alguns meses antes desta pesquisa, diversas conchas que estavam sendo comercializadas ilegalmente.

Durante estes meses foram registrados as conchas presentes em cada loja. Os meses escolhidos estão ligados a fatores como renovação do estoque das conchas, período de maiores vendas e evitando realizar a visita após alguma vistoria do IBAMA aos locais escolhidos, pois houve registro por parte dos comerciantes de apreensão de conchas que são proibidas por lei de

comercialização, o que resultava em não registro de algumas conchas.

Outro resultado era a exposição, não comercial, de conchas que iam ser apreendidas, mas os donos das lojas informavam que tinham a opção de converter a concha em ornamentação da própria loja a fim de impedir que fosse apreendida.

3.2 Abordagem metodológica utilizou uma perspectiva quanti-qualitativa. Richardson (1999) caracterizou o método quantitativo da seguinte forma:

Caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde a mais simples como percentual, média, desvio-padrão, as mais complexas como coeficiente de correlação, análise de regressão etc (p. 70).

O método quantitativo mostrará o número de espécies encontradas no artesanato paraibano observando quantos indivíduos de cada espécie foram achadas, tendo a importância de garantir, através de técnicas estatísticas, um resultado relativo. O levantamento qualitativo será foi relativo a fotos e outros registros coletados. A abordagem qualitativa será utilizada na análise e na interpretação dos aspectos de forma a identificar as conchas registradas.

A porcentagem relativa total calculada nos quadros e gráficos foi referente as visitas nos três meses de cada local, onde foram registradas todas as conchas de moluscos encontradas em cada loja, descartando a quantidade de repetições que se apresentava, desta forma ao visitar uma loja era registrado a presença da concha de cada espécie, seja como adorno ou ornamentação que se apresentava na loja.

Após o registro fotográfico, as identificações ocorrem em comparativo com o acervo de conchas do GEPEC, assim como bibliografia documental que auxiliasse na identificação das conchas. Os autores utilizados na identificação, taxonomia e sistemática foram Keen (1958); Warmke, Germaine e About (1962); Dance (1969); Boffi (1979); Rios (1994); Bifano (1998); Forcelli (2000); Oliveira (2000); Tenório, Luz e Melo (2002); Storer e Usinger (2003); Hickman (2004); Thomé (2004); Ruppert, Barnes e Fox (2005); Farias e Barreira (2007); Silva (2006); Amaral, Rizzo e Arruda (2006); Brusca e Brusca (2007); Absher et al (2015).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Os moluscos possuem mais de 90 mil espécies dos quais muitas outras ainda não foram listadas, sendo listadas também mais de 70 mil fósseis de moluscos, sendo listados como o segundo maior grupo de animais do mundo Brusca e Brusca (2007).

Os moluscos (do latim *molluscus*, -i: mole; *moll*, *mollis*: mole) pertencem ao Filo Mollusca, que surgiu há, aproximadamente, 600 milhões de anos e têm registro contínuo deste o período pré-cambriano, embora estudos atuais revelem que os moluscos podem ter se originado muito antes (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2000). Uma hipótese sobre o molusco ancestral primitivo é de que se tratava de um organismo vermiforme (HICKMAN, 2003).

Segundo Oliveira e Almeida (2000), moluscos são o segundo maior grupo de animais na natureza, estando presentes em diversos tipos de habitat, desde marinhos à terrestres que vão desde florestas até profundidades marinhas, o que mostra como este filo conquistou diversos ambientes e suas variedades mesmo que distintas entre si. Sua definição pode ser explicada da seguinte forma:

Animais celomados, bilaterais, muitas vezes secundariamente alterados para uma condição assimétrica, sem ou raramente com evidência de metamerização, com um corpo mole, visualmente protegido por uma concha calcária, de uma ou mais peças, que é secretada pela parede do manto ou palio, com um corpo ventral bem alterado, dentro de um órgão musculoso de locomoção – o pé, com a faringe comumente provida de uma faixa denteada – a rádula, com brânquias, coração, sistema circulatório aberto e nefrídias. (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2000, p.13)

Segundo Brusca e Brusca (2007), muitas espécies de moluscos não foram identificadas e descritas ainda, o que gera uma estimativa de que ainda falta descrever metade das espécies viventes atualmente.

Sua divisão taxonômica está ainda em debate, visto que vários autores os classificam em grupos diferentes. Para Hickman, Robertes e Larson (2004) as classes estão divididas em: Caudofoveata, Solenogastres, Monoplacophora, Polyplacophora, Scaphopoda, Gastropoda, Bivalvia, Cephalopoda. Para Brusca e Brusca (2007) e Ruppert, Barnes e Fox (2005) as classes são divididas entre: Aplacophora, Monoplacophora, Polyplacophora, Scaphopoda, Gastropoda, Bivalvia, Cephalopoda (= Siphonopoda). Em Brusca e Brusca (2007) a classificação de Caudo/foveata e Solenogastres entra como uma subclasse de Aplacophora denominado Chaetodermomorpha e Neomeniomorpha respectivamente.

4.1 Importância sócio-econômica e cultural dos moluscos

O cultivo de moluscos no Brasil atingiu um total de 13.405 toneladas em 2007, sendo o nordeste responsável por 0,5 toneladas. O uso das conchas de moluscos no artesanato nem sempre provêm deste cultivo e diversas espécies encontradas neste comércio não fazem parte da fauna brasileira de moluscos (LOPERA-BARRERO, et al., 2011). A produção mundial de moluscos somente em 2007 foi de 13.093⁹⁵ toneladas, gerando mais de 13.1 bilhões de dólares. A Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura calcula em torno de 20.699⁹⁶ toneladas, em 2012, a produção de moluscos no Brasil.

O zooartesanato é um termo utilizado para descrever as formas de artesanato que se utiliza parte de animais na confecção da peça. Este tipo de artesanato chega a ser a única fonte de renda de diversos artesãos e suas famílias que se encontram no litoral brasileiro (FARIAS e BARREIRA, 2007).

Existem registros de conchas de molusco de milhares de anos, evidências fósseis indicando que moluscos tiveram origem nos oceanos durante o período Cambriano, há cerca de 570 milhões de anos (COLLEY, SIMONE e SILVA, 2014) e os registros durante os anos seguintes de conchas de moluscos da civilização humana surgiram em esculturas e pinturas. Sendo um objeto tão interessante para o homem, é natural o registro destas, trazendo informações sistemáticas destes moluscos, através da identificação das conchas presentes no zooartesanato.

Usado como alimento (COLLEY, SIMONE e SILVA, 2014), os moluscos tem sido exportados para vários países⁹⁷, o que implica em possíveis invasões de espécies introduzidas, denominados de espécies exóticas invasoras, onde são introduzidas fora da área natural de ocorrência. *Estas espécies podem causar efeitos negativos e impactos gigantes no ecossistema invadido, podendo causar dominância sobre a área que foi invadida (CARVALHO e NUNES, 2009).*

⁹⁵ ROCHA, Itamar de Paiva; ROCHA, Diego Mai. **Panorama da Produção Mundial e Brasileira de Pescado, com Ênfase para o Segmento da Aqüicultura**. Disponível em: <http://abccam.com.br/site/wp-content/uploads/2011/03/13_-_Panorama_da_Produo_Mundial_e_Brasileira_de_PescadoFINAL.pdf>. Acesso em: 23 maio de 2017

⁹⁶ SILVA, José Graziano da. **The State of World Fisheries and Aquaculture 2014**. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/a-i3720e.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

⁹⁷ SEBRAE. **Aqüicultura no Brasil** Disponível em: [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/4b14e85d5844cc99cb32040a4980779f/\\$File/5403.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/4b14e85d5844cc99cb32040a4980779f/$File/5403.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2017.

No livro de Forcelli (2000) podemos observar como os moluscos estão presentes na história da humanidade em diversos registros, como a escrita, monumentos e na arqueologia. Foi utilizado como moeda, alimento, decoração, instrumento de música, em ferramentas e como objeto utilizado em cultos religiosos. Um exemplo muito conhecido é a famosa pintura de Sandro Botticelli denominada “O Nascimento de Vênus” (em italiano: *Nascita di Venere*), em que a Deusa Vênus está emergindo do mar em pé sobre uma valva de um gigantesco *Pecten* (THOMÉ, 2004).

Em um trabalho sobre a religião candomblé na Paraíba (SILVA, 2006) descreve diversas conchas de moluscos nas religiões. Outras religiões, como a indiana, fala do Deus Vishnu, presente no hinduísmo, no qual cada um de seus quatro braços está segurando um objeto sendo um deles uma concha de molusco da espécie *Turbinella laevigata* Anton, 1838 (antes conhecida como *Xancus pirum*), onde quanto mais branca for a concha, mais sagrada ela se torna. Em igrejas cristãs as conchas de *Tridacna gigas*, que são muito grandes, podem ser encontradas como peças decorativas usadas como recipiente para a água benta durante o batismo. Em sua pesquisa Silva (2006) traz informações do uso das conchas de moluscos no candomblé do estado de Pernambuco, onde espécies como a *Cypraea* sp., *Strombus gallus*, *Megalobulimus* sp., entre outras, trazendo a forma como são utilizadas, descrevendo a simbologia e o Orixá está relacionado.

Em um artigo escrito por Chierighini (2011) é levantado a questão do impacto gerado pelo descarte das conchas de moluscos, trazendo assim informações de utilização de conchas de moluscos por causa da quantidade de carbonato de cálcio (CaCO₃) presente nas conchas, dando diversas utilidades, sendo elas: cal virgem, cal hidratada, carga em polímeros, bloco e pavimentos para construção civil, construções de estradas, pasta de papel, mármore compacto, em adubos e pesticidas, rações, cerâmica, indústria de tijolos, indústria de tintas, espumas de polietileno, produção de talco, produção de vidros, indústria do cimento, produção de vernizes e borrachas, correção de solos e medicamentos.

Esta informação é reforçada por Rios (2016) que traz a mesma questão dos resíduos gerados pela pesca de moluscos trazendo informações de como incorporar estas conchas de moluscos no cimento. Trazendo informações que auxiliam ao aproveitamento das conchas que muitas vezes são descartadas por restaurantes ou pescadores.

Costa Neto (2006) trouxe informações sobre malacoterapia, que descreve o uso de diversos moluscos sendo utilizados no preparo de alimentos como caldos, na Bahia, para

tratamento de diversas enfermidades. Um exemplo disso é a *Anomalocardia brasiliiana* (Gmelin, 1791) e *Iphigenia brasiliensis* (Lamarck, 1818) utilizados para tratar cicatrizes, como coagulante, fortificante e afrodisíaca. Alguns outros moluscos servem para tratamento de dores de cabeça e no tratamento para anemia, trazendo informações diversificadas do uso de moluscos na medicina alternativa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O **Quadro 01** descreve a classe Bivalvia registradas em ambos os locais, com a frequência relativa (F.R) total dos meses visitados de cada local. A classe Bivalvia apresentou 10 espécies diferentes registradas, onde se observou que no Mercado de Artesanato Paraibano (MAP) foram encontrados 9 bivalves, num conjunto de 7 famílias diferentes, enquanto no Mercado de Artesanato de Jacaré (MAJ) foram encontrados 7 bivalves, sendo 5 famílias diferentes. Uma diferença entre os dois ambientes está na presença de quatro bivalves, onde *Chlamys sp* se encontra presente apenas no Mercado de Artesanato de Jacaré enquanto, *Mactrellona alata*, *Mactra sp*, e *Anadara notabilis* se encontram presentes somente no Mercado de Artesanato Paraibano.

Quadro 01 - Frequência relativa (F.R.) das conchas de Bivalvia identificadas no Mercado de Artesanato Paraibano (M.A.P.) e no Mercado de Artesanato de Jacaré (M.A.J.).

BIVALVIA	ESPÉCIES/GÊNERO	M.A.P. FR %	M.A.J FR %
CARDIIDAE	<i>Trachycardium muricatum</i> (Linnaeus, 1758)	11,5%	11,8%
VENERIDAE	<i>Anomalocardia brasiliiana</i> (Gmelin, 1791)	21,8%	26,5%
	<i>Tivela mactroides</i> (Born, 1778)	26,9%	32,4%
DONACIDAE	<i>Iphigenia brasiliensis</i> (Lamarck, 1818)	19,2%	20,6%
	<i>Chlamys sp</i> (<i>Chlamys</i> Röding, 1798)	-	2,9%
MACTRIDAE	<i>Mactrellona alata</i> (Spengler, 1802)	5,1%	-
	<i>Mactra sp</i> (<i>Mactra</i> Linnaeus, 1767)	1,3%	-
OSTREIDAE	<i>Ostrea sp</i> (<i>Ostrea</i> Linnaeus, 1758)	7,7%	2,9%
ARCIDAE	<i>Anadara notabilis</i> (Röding, 1798)	3,8%	-
LUCINIDAE	<i>Lucina pectinata</i> (Gmelin, 1791)	1,3%	2,9%

Fonte: Dados da pesquisa de 2014.

As espécies *Tivela mactroides* (Born, 1778), *Trachycardium muricatum* (Linnaeus, 1758) e *Iphigenia brasiliensis* (Lamarck, 1818) foram as mais registradas no Mercado de Artesanato Paraibano com uma porcentagem de, respectivamente, 26,9%, 21,8% e 19,2% de presença nas lojas. No Mercado de Artesanato de Jacaré as espécies *Tivela mactroides* (Born, 1778), *Anomalocardia brasiliensis* (Gmelin, 1791) e *Iphigenia brasiliensis* (Lamarck, 1818) assumiram os três primeiros lugares com porcentagens de, respectivamente, 32,4%, 36,5% e 20,6%. Os gênero *Chlamys* sp (Chlamys Röding, 1798), *Macra* sp (Macra Linnaeus, 1767) e *Ostrea* sp (Ostrea Linnaeus, 1758), não foram possíveis de se identificar a nível de espécie por ser necessário conchas inteiras, como é o caso das ostras, ou até mesmo a presença do molusco.

No **Quadro 02** foram registrados os gastrópodes presentes em ambos os locais, onde foram encontrados 18 gastrópodes diferentes, sendo que no Mercado de Artesanato Paraibano foram encontrados 15 gastrópodes em 14 famílias diferentes, enquanto no Mercado de Artesanato de Jacaré foram encontrados 10 gastrópodes distribuídos em um conjunto de 9 famílias diferentes.

Quadro 02 - Frequência relativa (F.R.) das conchas de Gastropoda identificadas no Mercado de Artesanato Paraibano (M.A.P.) e no Mercado de Artesanato de Jacaré (M.A.J.).

GASTROPODA	ESPÉCIES/GÊNERO	M.A.P FR %	M.A.J FR %
MELONGENIDAE	<i>Pugilina morio</i> (Linnaeus, 1758)	12,1%	5,4%
NERITIDAE	<i>Neritina virginea</i> (Linnaeus, 1758)	15,2%	16,2%
MEGALOBULIMIDAE	<i>Megalobulimus</i> sp K. Miller, 1878	13,6%	8,1%
STROMBIDAE	<i>Strombus pugilis</i> Linnaeus, 1758	24,2%	16,2%
	<i>Strombus gallus</i> Linnaeus, 1758	6,1%	-
TURBINELLIDAE	<i>Turbinella laevigata</i> Anton, 1838	3%	-
ACHATINIDAE	<i>Achatina fulica</i> (Férussac, 1821)	4,5%	-
CYPRAEIDAE	<i>Cypraea annulus</i> Linnaeus, 1758	7,6%	16,2%
	<i>Cypraea zebra</i> Linnaeus, 1758	-	10,8%
HALIOTIDAE	<i>Haliotis</i> sp Linnaeus, 1758	3%	10,8%
LITTORINIDAE	<i>Littorina</i> sp (Férussac, 1822)	3%	5,4%
MARGINELLIDAE	<i>Prunum</i> sp Herrmannsen, 1852	1,5%	-
BULLIDAE	<i>Bulla striata</i> Bruguière, 1792	1,5%	-

COLUMBELLIDAE	<i>Columbella mercatoria</i> (Linnaeus, 1758)	1,5%	-
CASSIDAE	<i>Cassis tuberosa</i> (Linnaeus, 1758)	1,5%	-
SPONDYLIDAE	<i>Spondylus</i> sp <i>Linnaeus, 1758</i>	-	2,7%
AMPULLARIIDAE	<i>Pomacea lineata</i> (Spix, 1827)	1,5%	-
HAMINOEIDAE	<i>Atys guildingi</i> Sowerby II, 1869	-	5,4%

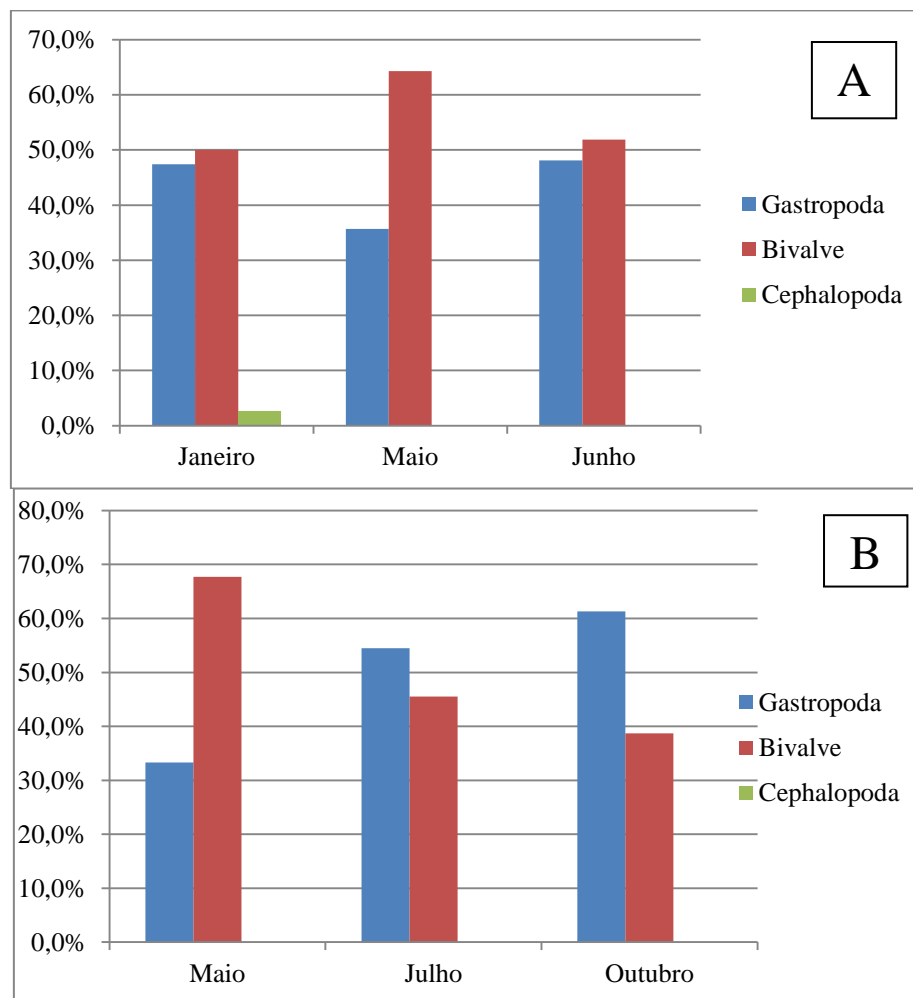
Fonte: Dados da pesquisa de 2014.

Pode-se observar também a presença do gênero *Haliotis* sp (*Haliotis* Linnaeus, 1758) que surgiu em 3% no Mercado de Artesanato Paraibano e 10,8% no Mercado de Artesanato de Jacaré, não sendo possível a identificação a nível de espécie pelo motivo de estar incompleto, pintado ou pela metade. Outros gêneros como *Littorina* sp, *Prunum* sp e *Spondylus* sp também tiveram a mesma dificuldade.

Foi notado que a maior quantidade que se apresentava era da classe Bivalvia, que demonstrava uma grande abundância, sendo utilizada em grande parte dos artesanatos e em alguns casos em grande quantidade para uma única peça de artesanato.

Quanto a diferença comparativa nas quantidades encontradas de Bivalvia e Gastropoda, podemos verificar no gráfico 01 que no Mercado de Artesanato Paraibano (A) a presença de bivalves foi sempre superior a de gastrópodes, principalmente no mês de Maio de 2014. No Mercado de Artesanato de Jacaré (B), o inverso se apresentou onde os gastrópodes se apresentavam com mais quantidade, salve no mês de Maio de 2014 os bivalves superaram em uma grande diferença.

Gráfico 01 – Comparativo entre as Classes Bivalve, Gastropoda e Cephalopoda no Mercado de Artesanato Paraibano, no bairro de Tambaú (A) e no Mercado de Artesanato de Jacaré, (B), 2014.



Fonte: Dados da pesquisa de 2014.

Somente uma concha de cefalópode foi registrado durante todas as visitas, que pertence a família Nautilidae, do gênero *Nautilus* sp que não pode ser identificada a nível de espécies.

Algumas conchas não puderam ser identificadas mesmo com registro e um exemplo seria o de um abajur fotografado no Mercado de Artesanato Paraibano que possui diversas conchas de moluscos onde foram coladas e não tinha como ter acesso a ângulos necessários para que pudesse ser identificada. Mesmo algumas das conchas sendo possíveis de identificação os dados não foram adicionados.

Relatos dos comerciantes indicam que tinha bem mais exemplares de conchas de cefalópodes sendo comercializados alguns meses antes, dentre diversas outras conchas, que

foram apreendidas pelo IBAMA, informando também outras tantas de tamanhos diferentes que foram apreendidas ou retiradas das prateleiras. Um exemplo de casos assim é um abajur que foi doado no GEPEC feita com a concha de *Strombus goliath* Schröter, 1805, que esta na lista de espécies ameaçadas de extinção (Tenório et al, 2002). A peça foi desmontada e adicionada ao acervo.

Dentre os gastrópodes encontrados no Mercado de Artesanato Paraibano podemos citar a presença das espécies *Strombus gallus* Linnaeus, 1758 e *Cassis tuberosa* (Linnaeus, 1758) que, segundo Tenório et al (2002), classifica ambas as espécies como sendo em risco de extinção. A espécie *Cassis tuberosa* foi também avaliada da mesma maneira no livro vermelho de espécies ameaçadas na Colômbia, Ardila e Reyes (2002) que classifica também a espécie *Cassis tuberosa* marcando no nível de espécie vulnerável.

Em um artigo escrito por Dias, Leo-Neto e Alves (2011) sobre zooatesanato se pode observar que em suas pesquisas em algumas cidades do Nordeste, incluindo João Pessoa, Paraíba, onde, os mesmos locais que foram visitados neste trabalho também foram visitados pelos autores, que trouxe informações a respeito de conchas de *Strombus gallus* Linnaeus, 1758 e de *Cassis tuberosa* (Linnaeus, 1758) sendo comercializadas como abajures, entre outras espécies que não foram encontradas neste trabalho, mas que ainda podem estar sendo comercializadas em algumas praias da cidade.

Na lista nacional das espécies da fauna brasileira ameaçadas de extinção do IBAMA de 2003 o gênero *Megalobulimidae* apresentou cinco espécies, sendo elas: *Megalobulimus cardosoi* Morretes, 1952; *Megalobulimus grandis* Martens, 1885; *Megalobulimus lopesi* Leme, 1989; *Megalobulimus parafragilior* Leme & Indrusiak, 1990; *Megalobulimus proclivis* Martens, 1888, onde podemos notar que é um gênero bastante comercializado e não se descarta a possibilidade de retornar a lista se não houver um controle deste comercio.

Nas conchas de bivalva identificadas teremos a espécie *Iphigenia brasiliensis* que se encontra na lista de espécies categorizadas com dados insuficientes (DD) pelo processo de avaliação ICMBio 2014. A espécie *Tivela mactroides* também aparece na mesma lista, carecendo ambas de maiores dados para análise.

Em um trabalho realizado por Alves (2009) em uma das entrevistas feitas a alguns artesãos, da cidade de Recife, um deles responde que:“(...) essas conchas tem demais no mar, não se acaba não, é tirando e nascendo mais (...)” p.101. Uma demonstração clara de que um tanto de comerciantes não está interessado em saber se a espécie pode estar em risco ou não, as

vezes desconhecendo o processo e em outro momento somente um descaso a causa. No mesmo trabalho, uma consumidora entrevistada informa que não gosta de comprar conchas, pois tem receio de que estejam em extinção a espécie, mas que mariscos e búzios não vê problema nenhum. Este tipo de informação abre o tópico da falta de educação ambiental e da possibilidade de se estarem vendendo ou comprando conchas de moluscos que podem acabar a entrar na lista de espécies ameaçadas de extinção.

3 CONCLUSÃO

As visitas feitas aos dois grandes centros de artesanato também recebem vistoria do IBAMA, que se focam em fiscalizar locais de grande movimentação principalmente, mas lojas menores ou ambulantes estão sujeitos a passarem despercebidos por esta fiscalização pela própria dificuldade de identificar pontos de venda. Foi o caso de diversas lojas visitadas durante este trabalho, onde no Mercado de Artesanato de Jacaré, na praia de Jacaré, tinha um corredor de barracas de ambulantes que tinham mais flexibilidade para viagens de coleta de novos materiais e também de contato de fornecedores não cadastrados.

Em conversas com diversos comerciantes foi descoberto que os mesmos possuíam diversas conchas mais “exóticas” do que as vistas em outras lojas e quando se demonstrava um interesse maior pelas conchas de moluscos era então, tirado de uma bolsa escondida, estas conchas. Infelizmente não foi possível registro fotográfico, pois os comerciantes não permitiam alegando não estarem ainda prontas para serem vendidas. Nas lojas visitadas para a realização desta pesquisa foi também constatado que se guardavam as conchas que poderiam ser apreendidas e vendiam sob encomenda para quem mostrasse interesse.

A necessidade de um novo levantamento, mas abordando lojas e praias menores se faz necessário para um melhor enriquecimento da biodiversidade da malacofauna paraibana, explorando então melhor esta diversidade tão rica de conchas que se encontra em nosso mercado de artesanato.

REFERÊNCIAS

- ABSHER, T.M.; FERREIRA-JUNIOR, A. L.; CHRISTO, S.W. **Conchas de moluscos marinhos do Paraná**. Museu de Ciências Naturais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.
- ALVES, M. S.; SILVA, M. A.; PINTO, S. L. Perfil Sócio-Econômico Dos Atores Envolvidos na Produção e Comercialização de Zooartesanato em Recife, Pernambuco - Brasil. **Revista Nordestina de Zoologia**, v. 4, p. 97-104, 2009.
- ALVES, R. *Biologia de Pteria hirundo, ostra perlífera do Brasil* [tese] / Rafael Alves; orientadora: Aimê Rachel Magenta Magalhães – Florianópolis, SC, 2010.
- ARDILA, G. R. N.; REYES, Y.J. **Libro Rojo de Invertebrados Marinos de Colombia**: Serie Libros Rojos de Especies Amenazadas de Colombia. Bogotá, D. C.: INVEMAR; Ministerio de Medio Ambiente. 2002.
- BARBOSA, F. S. **Tópicos em malacologia médica**. 20.ed. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 1995.
- BARKER, G. M. **The biology of terrestrial Molluscs**. New Yourk, USA: CABI publishing, 2001.
- BIFANO, M. E. **Conchas: Guia prático**. São Paulo: Editora Nobel. 1998.
- BOFFI, A.V. **Moluscos brasileiros de interesse médico e econômico**. Rio de Janeiro, Hucitec. 1979.
- BRUSCA, R.C.; BRUSCA, G. J. **Invertebrados**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2007.
- CARVALHO, V. C. B.; NUNES, J. R. S. **Ocorrência e distribuição do caramujo africano *Achatina fulica*, no município de Várzea Grande– MT**. Engenharia Ambiental, Espírito Santo, n. 2, v.6, p – 606 – 620, 2009.
- CHIERIGHINI, D.; et al. **Possibilidades do uso das conchas de moluscos**. In: International Workshop advances in Cleaner Production, São Paulo, 2011
- Conquiliologistas do Brasil**. Conchasbrasil.org.br. 2001-2017. Disponível em: <<http://www.conchasbrasil.org.br/conquiliologia>>. Acesso em: 20 abril. 2017.
- DANCE, S. Peter. **Rare Shells**. London, UK: Faber and Faber, 1969.
- DIAS, T. L. P.; LEO-NETO, N. A.; ALVES, R. R. N. **Molluscs in the marine curio and souvenir trade in NE Brazil**: species composition and implications for their conservation and management. Biodiversity and Conservation. Campina grande: ed. Springer. 2011
- FARIAS, M. F.; BARREIRA, C. A. R. **Conchas de moluscos no artesanato cearense**. Fortaleza, CE: Nave/Labomar, 2007.
- FORCELLI, D. O. **Moluscos Magallanicos**. 1.ed. Buenos Aires: Vazquez Mazzini, 2000.

- GASPAR, M. D. B. **Sambaqui**: Arqueologia do Litoral Brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- HICKMAN, C. P. J.; ROBERTS, L. S.; LARSON, A. **Princípios integrados de zoologia**. 11.ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2004.
- KEEN, A.M. **Sea Shells of Tropical West America**: Taxonomic Guide, Many Black and White and Color Plates. 1.ed. Stanford University Press, 1958.
- MELLO, R.L.S.; TENÓRIO, D.O. A malacofauna. In: BARROS, H. M.; et al. **Gerenciamento participativo de estuários e manguezais**. Editora Universitária: Recife, 2000.
- MOTA, E. L. S. **Ecologia populacional de *Cassia tuberosa* (Mollusca: Cassidae) em habitats costeiros no Nordeste brasileiro**. 85f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Conservação) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2014.
- OLIVEIRA, M. P.; ALMEIDA, M. N. **Malacologia**. 1.ed. Juiz de Fora, MG: Editar Editora Associada, 2000.
- OLIVEIRA, M.P.; ALMEIDA, M. N. **Conchas dos caramujos terrestres do Brasil**. Juiz de Fora, Editar Editora Associada, 1999.
- OLIVEIRA, M. P. **As Conchas**: introdução ao seu estudo. Juiz de Fora, Sociedade Propagadora Esdeva, 1969.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIOS, E.C. **Seashells of Brazil**. Rio Grande: Universidade do Rio Grande, 1994.
- RIOS, S. F. M; SILVA, A. P. G.; MOURA, W. A. **Substituição do cimento por resíduo de conchas de moluscos bivalves em argamassas**. In: ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 2016, São Paulo. **Anais...** Porto Alegre: ANTAC, 2016.
- RUPPERT, E.E.; FOX, R.S.; BARNES, R.D. **Zoologia dos Invertebrados**. 7.ed. São Paulo, SP: Ed. Roca, 2005.
- SANTOS, E. **Moluscos do Brasil**: vida e costumes. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982.
- SILVA, M. C. **Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de candomblé de Recife e Olinda, estado de Pernambuco**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- SOUSA, M. D. B.; et al. **Gastropodes utilizados no zooartesanato do município de Belém, Pará**. In: XII SEMINÁRIO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRA, 2014, Belém - PA. **Anais**, 2014

SOUZA, C. P.; LIMA, L. C. **Moluscos de interesse parasitológico do Brasil**. Série Esquistossomose. n.1, FIOCRUZ -CPqRR, Belo Horizonte, MG, 1990

STORER, T. I.; USINGER, R. L. **Zoologia Geral**. 1.ed. São Paulo, SP: Nacional, 2003.

TENÓRIO, D.O.; LUZ, B.R.A.; MELO, W.R. Moluscos marinhos do litoral do Estado de Pernambuco. In: TABARELLI, M.; SILVA, J.M.C. (Eds.) **Diagnóstico da Biodiversidade de Pernambuco**. v 2. Recife: Editora Massangana. 2002.

THOMÉ, J. W.; BERGONCI, P. E. A. GIL, G. M. **As conchas das nossas praias: guia ilustrado**. 1.ed. Pelotas, RS: Editora USEB, 2004.

THOMÉ, J. W.; GOMES, S. R.; PICANÇO, J. B. 2006. **Os caracóis e as lesmas dos nossos bosques e jardins**. Pelotas, USEB.

WARMKE, M. S.; GERMAINE, L.; ABBOTT, R. T. **Caribbean Seashells: a guide to the marine mollusks of Puerto Rico and other West Indian Islands, Bermuda and the Lower Florida Keys**, New York, NY: Livingston Publishing Co., 1962.

ANCESTRALIDADE E PERTENCIMENTO: CAMINHOS DE AFIRMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA VALORIZAÇÃO DOS SABERES E FAZERES DO QUILOMBO DE PARATIBE

Amanda Caline da Silva Omar
Mestranda- UFPB, amandacaline@hotmail.com
Virna Vasconcelos Lopes
Mestranda Unigrendal, virna_3006@hotmail.com

RESUMO

A educação brasileira tem se mostrado cada vez mais intencionada em trazer à tona propostas educativas que contemplem a sociedade multicultural na qual estamos inseridos, isso pode ser visto com o crescimento e a visibilidade de projetos voltados a modalidades de educação tais quais a indígena e quilombola. Hoje as escolas quilombolas mostram resultados educacionais que colaboraram para uma pedagogia diferenciada, e revela suas singularidades, apresentam processos pedagógicos que valorizam os saberes da comunidade local, tornando a aprendizagem mais significativa. Conhecer suas histórias, afirmar-se socialmente, valorizar a cultura local, construir e reforçar o sentimento de pertencimento, foram alguns dos objetivos pensados ao longo dessa proposta pedagógica que envolveu estudantes, família e comunidade escolar. O presente trabalho apresenta um percurso de arte/educação desenvolvido com grupo de estudantes do primeiro ano do ensino fundamental, entre 6 e 7 anos, durante os meses maio e junho, do ano de dois mil e dezesseis, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônia do Socorro Silva Machado, localizada na área do Quilombo Urbano de Paratibe, região sul do município de João Pessoa – PB. O desenvolvimento das atividades ocorreu de modo a promover aos estudantes vivências na comunidade, possibilitando reflexão sobre os valores tradicionais e o reconhecimento de suas histórias pessoais, assim como as histórias de seus ancestrais. A proposta partiu da necessidade de ressignificar o território e a territorialidade sob a ótica quilombola para os alunos da instituição, evidenciando o sentimento de pertencimento necessário para sobrevivência sobretudo cultural desta comunidade, ora adormecido, em virtude de um longo período de silenciamento, no qual a herança cultural e as memórias da comunidade local não se encontraram presentes no currículo escolar.

Palavras-chave: Afirmação. Escola Quilombola. Pertencimento. Práticas pedagógicas. Ancestralidade

INTRODUÇÃO

A globalização tem mudado as formas atuais dos indivíduos interagirem e conviverem entre si. Essas mudanças podem ser vistas nos aspectos relacionados também à cultura de cada um, a partir da inserção de novos saberes, da tecnologia, nas formas de convivência entre sujeitos distintos. Assim, entendemos que a história de um grupo, seu contexto geográfico, religioso, de valores, costumes, entre outros, contribuem também para entender as

transformações da identidade dos indivíduos ao longo de suas trajetórias pessoais.

No Brasil não é diferente, pois é formado por uma diversidade cultural e étnico-racial que o apresentam como uma nação multicultural, resultado de processos de miscigenação entre índios, negros e europeus ao longo de sua história. Porém, durante esse percurso, alguns grupos inseridos nessa diversidade não foram vistos de modo igualitário e isso se refletiu na forma com a qual eram vistos e também em relação as oportunidades que poderiam ter neste contexto.

Um dos aspectos mais marcantes observados na desigualdade ao longo dos anos foi no que diz respeito à educação, que devido ao pensamento colonizador, cerceou o alcance do ensino para negros e indígenas durante muitos anos no Brasil. Sendo assim, esses grupos necessitaram de políticas educacionais específicas que pudessem garantir os princípios constitucionais para todos. Entre esses grupos estão os quilombolas.

Pensar a educação no contexto escolar quilombola é traçar caminhos para uma aprendizagem baseada em saberes tradicionais e também específicos de cada comunidade quilombola, sem deixar de lado aquilo que é necessário à formação do aluno em cada etapa da vida. Porém, torna-se fundamental que exista a vivência, experimentação, a apreciação dos saberes, o reconhecimento e, sobretudo, a afirmação de práticas culturais e cotidianas da comunidade, assim como sua valorização no ambiente escolar, considerando esses como aspectos importantes dos processos de ensino/aprendizagem.

A partir desse pensamento, buscamos mediar os saberes necessários à formação dos sujeitos em processo de alfabetização, com os saberes dos mestres, da sabedoria popular e cultura tradicional das famílias da comunidade quilombola de Paratibe. Dessa forma, iniciamos o semestre na Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado, junto aos alunos do primeiro ano, com uma proposta que pudesse aliar dois caminhos educacionais: a sabedoria ancestral de tradição oral e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola⁹⁸.

Essas diretrizes são colocadas em prática no ambiente escolar explorando as especificidades dessa categoria da educação, respeitando aspectos singulares dessa modalidade de ensino e que exige que a instituição, entre outras coisas, esteja localizada em terras remanescentes de quilombos, e que em suas práticas cotidianas associe cultura, valores éticos, políticos, sociais e históricos, além de requerer uma pedagogia própria, que leve em

⁹⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola estão presentes nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, produzida pelo Ministério da Educação. Nelas estão contidas as obrigações dos estados e municípios para assegurar o ensino básico específico nas instituições localizadas em áreas de quilombo.

consideração as especificidades étnico-raciais de cada local, além de suas crenças, saberes, cultura e história (BRASIL, 2013).

Articulando o texto apresentado nas Diretrizes com a prática cotidiana em sala de aula, a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Antônia do Socorro Silva Machado⁹⁹ desenvolveu propostas que permitiram a criação de laços com a comunidade a partir de atividades que aproximaram os estudantes da história do quilombo, tendo como ponto inicial as narrativas de suas próprias famílias. Criando um elo que permitiu aos alunos verem pessoas conhecidas da comunidade sendo foco da atenção de professores e outros estudantes, colaborando para uma aprendizagem específica e valorizando as histórias pessoais e cultura local do quilombo de Paratibe.

Localizada na região sul da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, a Escola foi construída nas terras do Quilombo Urbano de Paratibe. A Instituição existe desde a década de 1970 com outro nome, José Peregrino, mas a partir do crescimento do bairro, a Escola aumentou e passou a atender estudantes do quilombo e de bairros próximos. Na década de 1990 recebe o nome da Professora Antônia do Socorro Silva Machado, como homenagem póstuma à mulher que colaborou para existência da Escola em terras do quilombo.

Atualmente sua estrutura abarca espaços de térreo e primeiro andar, com treze salas de aulas; um laboratório de informática; uma biblioteca; uma sala de direção; uma sala de professores; uma sala de especialistas; uma sala de atendimento educacional especializado; uma cozinha; um refeitório; dezessete banheiros, sendo dois adaptados para pessoas com deficiência; uma secretaria; um ginásio poliesportivo. Funciona nos turnos da manhã, tarde e noite atendendo às modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), somando cerca de mil alunos matriculados. Atende estudantes de sete bairros nos arredores, Paratibe, Munçu Magro, Praia do Sol, Praia da Barra de Gramame, Nova Mangabeira, Parque do Sol e Conjunto Sonho Meu.

Mesmo estando em terras do quilombo de Paratibe, a Escola ainda não foi reconhecida oficialmente como Instituição Quilombola, por não atender completamente as exigências descritas nas Diretrizes. Porém, na tentativa de se afirmar dentro dessa modalidade específica de ensino, todos os anos são colocados em prática projetos que nos aproximam do contexto que idealizamos para a escola, na busca de aliar a prática pedagógica às Diretrizes do Ministério da

⁹⁹ Nas figuras das professoras Virna Lopes (pedagoga) e Amanda Omar (teatro), responsáveis pelas atividades descritas no trabalho.

Educação sobre o ensino em escolas quilombolas, além de propor um ensino integrado à realidade da comunidade.

A partir da necessidade de unir as práticas em sala à legislação específica e aproximar os alunos da história de seus antepassados, surge a proposta pedagógica de imersão no ambiente do quilombo. A ideia teve como objetivo vincular às práticas cotidianas com os saberes da comunidade, trazendo para dentro da escola aquilo que comumente não entrava em sala de aula como conteúdo; objetivando também a valorização da cultura local e seus saberes como forma de conhecimentos; estimular o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Além disso, fazia-se necessário também compreender traços da construção identitária dos alunos a partir das relações de aproximação e distanciamento com as histórias da comunidade e também refletir sobre práticas educacionais, abordagens e metodologias de ensino que permitam o enlace entre os saberes populares e os conteúdos escolares tradicionais.

Com isso, iniciamos no primeiro bimestre o trabalho sobre a alimentação saudável com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental I. O projeto já é orientado pela secretaria de educação do município, porém a escola, por ter um contexto diferenciado, promove uma adaptação para realidade quilombola, direcionando nossas ações do projeto para o quilombo de Paratibe.

METODOLOGIA

As atividades tiveram início com uma avaliação sobre conhecimentos dos alunos acerca dos alimentos e história do quilombo. Apesar do conhecimento sobre frutas, verduras e alimentos presentes na agricultura no quilombo, os alunos não sabiam sua relação com a história, trabalho e tradição da comunidade. Com isso, passamos a trabalhar as relações do homem com a terra, estudando as diferentes formas de plantação das frutas, verduras, legumes, os tipos sementes e caroço, as necessidades das plantas para seu crescimento, assim como as relações com a economia da comunidade.

Após essa etapa, buscamos investigar um pouco das profissões ligadas à alimentação na comunidade e sua história, inserindo a temática no conteúdo, apresentando a relação da agricultura e da pesca com as práticas do índio e o negro na história do Brasil; introduzindo a ideia sobre a agricultura de subsistência como importante como fonte de alimentos em terras de quilombos e refletindo também sobre como, no quilombo atualmente, se dá essa relação entre

homem e as formas de trabalho que mantém a comunidade.

Os alunos, nas aulas de educação ambiental, conheceram os processos para crescimento das plantas e a partir da compreensão sobre a importância da agricultura para o contexto do Quilombo, os alunos elaboraram uma série de movimentos relacionados ao processo agrícola: plantar, regar, colher, separar, transportar. Esses movimentos foram utilizados nas aulas de teatro, permitindo com que criassem cenas de faz-de-conta para reconstruir, de forma lúdica, as diferentes situações que eles presenciavam no entorno de suas casas em relação à plantação. A partir dessa movimentação de cena construímos uma performance coletiva que foi desenvolvida a partir do contexto da música *Banana Boat Song*, de Harry Belafonte, que fala sobre o trabalho nas plantações de bananas na Jamaica.

Após a finalização dessa atividade, nós aprofundamos a ideia de conhecer o entorno da Escola de modo efetivo, reafirmando os conhecimentos até então construídos e também possibilitando a discussão sobre aspectos importantes para a comunidade. Elencamos o Rio do Padre como local importante, por ser um local histórico para o bairro, pois foi durante muito tempo, principal fonte da economia com a pesca. O Rio do Padre se tornou um símbolo de resistência para comunidade, que hoje luta contra a sua poluição, pois preservá-lo também é preservar a memória e saberes do quilombo de Paratibe.

A primeira etapa das atividades relacionadas ao Rio do Padre foi conhecer a sua história, suas contribuições para economia da comunidade. Tratamos de assuntos relacionados ao meio ambiente como a poluição e também as profissões ligadas ao Rio, os danos à fauna e flora oriundos do desmatamento das áreas próximas e os processos de degradação sofridos na área, utilizando vídeos educativos, atividades de produção de texto, criação de imagens corporais, debates em sala e produção de cenas sobre o tema nas aulas de teatro.

Paralelamente às atividades realizadas dentro do espaço escolar, organizamos uma aula de campo, uma visita ao Rio do Padre. Esse momento foi possível graças à ligação estreita que se construiu entre a escola e a comunidade, o que permitiu a realização da trilha contando com a participação da líder comunitária Joseane, assim como de algumas mães de alunos que nos acompanharam na atividade.

A presença dessas pessoas contribuiu para podermos fazer conexões com as histórias da comunidade e também, através delas, ouvir relatos sobre a pesca, a agricultura e compreender através da história oral um pouco do passado da comunidade partir da ótica interna. Os relatos dessas mulheres colaboraram de forma significativa, tanto na atividade como no trajeto,

apresentando questões históricas relacionadas ao Rio e aos costumes da comunidade em torno das suas águas, assim como relatos que nos fizeram conhecer um pouco da memória relacionada àquele lugar.

Esse momento serviu para ampliação do conhecimento das crianças em diversas vertentes, visto que o “grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado. (...) As lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal” (Bosi, 1998, p. 414).

Após a visita, os alunos expressaram como resultado dessa aprendizagem, produções textuais e também a criação de uma coreografia. Essa coreografia foi montada a partir de movimentos desenvolvidos após estudo e compreensão da letra da música *Xote Ecológico*, de Luiz Gonzaga¹⁰⁰, atrelados à atividades com jogos construídos em sala sobre a história narrada na música e a realidade presenciada na aula de campo no Rio do Padre. Dessa forma, a produção artístico/pedagógica desenvolvida nesta proposta pôde vincular o conhecimento de uma narrativa (música) atrelada à realidade local. Ao final das atividades, foi possível apresentar o resultado com uma pequena culminância, compartilhando os conhecimentos e saberes apreendidos com as demais turmas da escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trabalhar com as relações de memória e identidade da comunidade como parte de atividades escolares possibilita construir uma pedagogia rica de saberes tradicionais e que valorizam as pessoas que que perpetuam esses conhecimentos.

Pensando a partir da ideia da memória, que inicialmente, pareceria algo individual, íntimo, pode ser entendida de forma coletiva e social, construída em grupo e que pode sofrer transformações constantes. Para Halbwachs (1990), o indivíduo que lembra está inserido em um grupo de referência no qual a memória é construída, tanto para o sujeito quanto para o coletivo. A memória estaria ligada à reconstrução e reconhecimento, pois ambos dependem da existência de um grupo de referência, já que as lembranças retomam relações sociais e não apenas conceitos ou sentimentos isolados.

¹⁰⁰Xote ecológico, faixa do disco *Vou te matar de cheiro*, Luiz Gonzaga, 1989.

A construção das memórias parte de algo comum, daquilo que em algum momento foi compartilhado, seria parte da experiência cultural do tempo, a presença do passado no presente, respondendo a objetivos e necessidades desse momento atual (FERREIRA, 1999). Sendo capaz de dar continuidade a vida depois da morte, dando dimensão ao tempo e fortalecendo o sentimento de uma continuidade pessoal e social.

Ela pode tanto reforçar quanto enfraquecer o sentimento de pertencimento e identidade, pois envolve não apenas lembranças, mas também contextos sociais, religiosos no qual o indivíduo está inserido. Para Pollak (1992), a memória poderia ser entendida como um fenômeno coletivo e social, que pode se transformar ao longo do tempo de forma consciente ou inconsciente.

Diante disso, a memória teria relação direta com a identidade por causa da representação que tem de si, ou que expõe ao outro. Está presente no discurso pessoal, nas visões sobre fatos ocorridos, nas relações mantidas em grupo. Pode ser entendida nessa relação como uma forma de buscar informações no passado, para entender quem é. Pois nesse processo dinâmico de rememorar dialoga diretamente com aspectos de sua identidade.

Na contemporaneidade a memória vem sendo vista de diversas maneiras, Paul Ricoeur aponta que “lembrar-se não é somente acolher, receber uma imagem do passado; é também buscá-la, fazer algo” (2007, p. 81); a memória poderia ser exercida e refletir sobre a forma de exercê-la nos leva a analisar o modo como se constrói e reconstrói a memória, contribuindo para compreender o modo no qual ela torna-se significativa para a propagação e transcrição das culturas e identidades. Ricoeur acrescenta ainda que aquilo que está no passado é resgatado e trazido à tona sob a tarefa de não esquecer. E o fato de não esquecer está ligado à necessidade de criar memórias, de construir repertórios, como um instrumento de afirmação, veiculação e manutenção da memória de um grupo.

O ato de lembrar de forma coletiva, de compartilhar memórias, seria uma forma de construir relações com outros sujeitos, porque formaria bases de uma história comum, que não precisaria necessariamente estar escrita. Dessa maneira, a memória compartilhada poderia ser uma forma de controlar o tempo e de construir redes de relacionamentos que focam em conjuntos de elementos do passado que aproximam sujeitos distintos.

Porém, a manutenção das memórias de um grupo não está ligada apenas à transmissão oral ou escrita e sim à vivificação dessas lembranças, que está presente na memória corporal de comunidades, que propagam seus saberes e manifestações a partir das narrativas herdadas por

seus ancestrais, passando histórias de pais para filhos, histórias que também estão inscritas no corpo. Pois o corpo “é mais que uma memória. Ele é uma trajetória. Uma anterioridade. Uma ancestralidade” (OLIVEIRA, 2007, p.107). O corpo também lembra, pois, a memória se aloja nas sensações, não apenas como herança cultural, mas impressa no corpo como “um portal que, simultaneamente, inscreve e interpreta, significa e é significado, sendo projetado como continente e conteúdo, local, ambiente e veículo da memória” (MARTINS, 2002, p.89).

Dessa maneira podemos pensar que todo sujeito se constrói a partir da memória e ela está relacionada também aos processos pedagógicos, a produção coletiva e atividades que promovem a interação com o passado, seja por relatos ou experiências individuais, dão corpo e significado às atividades. Assim como a memória, a identidade se faz importante no processo de educação em contexto quilombola.

Compreender a identidade é algo bastante complexo pois sua ideia está atrelada a inúmeros fatores sociais e culturais, por exemplo. Sua construção estaria ligada a um processo múltiplo, que recebe colaboração da família e escola, pois esses ambientes apresentam-se como socializadores em seus vários níveis, principalmente nos graus iniciais. Daí entendemos que “a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL, 2000, p.106).

A ideia da construção da identidade passa por várias teorias, uma delas a de Erikson (1976), afirma que os acontecimentos da vida da pessoa produzem sobre o indivíduo uma imagem de si mesmo, que se constrói a partir das relações que estabelece com os outros atores sociais, sejam os pais, os amigos, parentes, um processo crescente de diferenciação constante que se amplia e se tornam mais significativos para o indivíduo.

A identidade não é algo fixo, está em constante construção e passa por inúmeras transformações que acontecem na relação com mundo exterior, com o outro, como um processo de comunicação, ou como um jogo de relações sociais e de experiências do cotidiano. Em um processo que faz com que o sujeito se reconheça, se diferencie dos outros, situe-se no presente, sem perder de vista o passado. Esse jogo entre “eu” e o “outro”, faz do indivíduo diferente e ao mesmo tempo semelhante aos demais (MEAD, 1982).

Para Guattari e Rolnik (1986) a identidade é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referências, que podem ser imaginados, idealizados. A identidade seria “aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um

só e mesmo quadro de referência identificável” (p.68/69), seria dialética, implicando relações do sujeito com seu contexto social.

Já para Zavalloni e Guérin (1984), a identidade está ligada ao pertencimento e essa noção de pertença compreende-se na seleção e absorção para si de valores, crenças e costumes do sujeito, ou que o grupo no qual está inserido pratica. Nesse caso a identidade apareceria como uma forma de entender a configuração de um determinado contexto social a partir das relações de pertença sociais e culturais.

Borbalan (1998) apresenta outro ponto de vista, acredita que a identidade se construiria em situações e experiências singulares, o indivíduo se socializa e constrói sua identidade por etapas. Esse processo dura desde a infância até a vida adulta, essa imagem construída de si mesmo, em crenças e representações do “eu” fazem com que selecione suas ações e relações sociais, ou seja, a construção da identidade se deve aos aspectos construídos pelo desejo de pertencer a um grupo.

A identidade estaria em meio a um jogo, em uma relação dialética entre o “eu” e o “outro”, em um sistema de percepções e representações. É nesse jogo de papéis sociais que o pertencimento e a exclusão relativos ao “outro” ajudam indivíduo a situar-se e se definir (GORDON, 1968).

É um duplo movimento entre a memória e a identidade, ambas se constroem a partir da relação de uma com a outra, sendo as duas necessárias para formação dos diferentes níveis de inserção social criadas com o passar do tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As abordagens pedagógicas apresentadas nesse trabalho foram realizadas de forma processual, visando não só a aprendizagem formal, mas objetivando o vínculo com a história da comunidade de Paratibe, seja da contação de história, debates sobre as frutas quilombolas, as relações com a água, a importância do Rio do Padre, entre outros aspectos que permitiram trabalhar o processo de alfabetização, levando em consideração o ambiente dos estudantes. Pois o ensino não pode ser composto por “retalhos da realidade, desconectados da totalidade” (FREIRE, 1997, p.57), é necessário que estejam ligados ao contexto local para construir o conhecimento de forma significativa.

Após a conclusão dessas ações didáticas, avaliamos que foi crucial trazer saberes da

comunidade para sala de aula, como forma de fortalecer, dar valor e tornar importante os conhecimentos das famílias sobre a memória, cultura, história e saberes da comunidade, além de fazer com que eles permeiem no ambiente escolar.

Essas histórias não estão registradas em livros, mas permanecem vivas através da tradição oral, com a propagação das histórias pelos membros mais antigos do Quilombo. Apresentando, dessa maneira, uma pedagogia que por vezes não é valorizada no ambiente formal de educação, por não estar em livros e não seguir aquilo que é apresentado de forma tradicional. Essa proposta permitiu com que pudéssemos pensar, essa pedagogia em particular, com um olhar diferenciado, uma pedagogia singular, pois a “educação significa transmissão do saber existente. Pedagogia, a busca de novos saberes.¹⁰¹” (BOAL, 2009, p.245.)

Com relação dos membros das famílias dos alunos com o contexto de aprendizagem, percebemos também que o sentimento de pertencimento esteve latente nas crianças, encantadas com a valorização das histórias de suas famílias pelas professoras. Além do pertencimento aspectos que colaboram para construção da identidade puderam ser observados, analisando a construção da identidade coletiva que só é possível não apenas “devido às condições sociais de vida semelhantes, mas também por serem percebidas como interessantes e, por isso, é uma construção e não uma inevitabilidade histórica ou natural” (GONÇALVES, 2003, p.379).

Essa ideia colabora para o pensamento de que as construções, tanto da identidade, quanto do sentimento de pertencimento, estariam ligadas ao grupo no qual os sujeitos estão inseridos. Então criar vínculos entre a escola e a comunidade proporcionaria o fortalecimento das bases de relacionamento, resultando em práticas pedagógicas significativas que permitam a inserção dos saberes tradicionais da comunidade nos conteúdos escolares.

Assim, no processo de estar aberta para comunidade, a escola dialoga com novos saberes que são transformados em conhecimento e passam a fazer parte da experiência do grupo. Ao proporcionar espaços de contação de histórias, durante as aulas no entorno do Quilombo, permite com que as experiências vividas pelos mais velhos sejam compartilhadas, criando um exercício constante de ensino/aprendizagem a partir dos saberes herdados e adquiridos nas trocas vividas. Para Nóvoa (2002) essas trocas seriam o processo de consolidação da prática coletiva, que nessa trajetória, reconfigura a escola e produz, necessariamente, novos saberes.

¹⁰¹ *Educar* vem do latim *educare*, que significa *conduzir*. Educar significa a transmissão de conhecimentos inquestionáveis ou inquestionados. Significa ensinar o que existe e é dado como certo e necessário. Pedagogia vem do grego *paidagogos*, que era o indivíduo, geralmente escravo, que caminhava com o aluno e o ajudava a encontrar a escola e o saber. (BOAL, 2009, p.245).

Esse diálogo traz à tona também elementos que nos fazem compreender os processos de construção da memória e da identidade cultural dos sujeitos, a partir dos seus próprios discursos, usando a memória, seja ela individual ou coletiva, suas experiências do passado e o contexto atual.

Podemos pensar, assim, que diante desse contexto singular, seria importante reconhecer e reinterpretar a tradição oral através de uma pedagogia que oferecesse uma aprendizagem vivencial e reflexiva acerca sua própria ancestralidade, de modo a promover um resgate da memória da comunidade (PACHECO, 2006). Pois essas fontes orais possibilitam compreender as dinâmicas, existentes diretamente dos sujeitos que participam dela, suas normas, comportamentos e valores que contribuem para conhecer melhor o contexto estudado. Para os estudantes, é uma forma de florescer o sentimento de pertencimento, compreender sobre os aspectos que formam a sua identidade e afirmá-la.

A memória do passado, presente nos relatos das mães durante a atividade tornou a experiência mais significativa, pois inseridos em um contexto familiar foi possível observar a revelação traços da identidade e do sentimento de pertencimento dos estudantes com alguns aspectos da comunidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a memória é um elemento constituinte do sentimento de pertencimento e da identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do "sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução em si" (POLLAK, 1992, p. 204)

A identidade vai se construindo e se reconstruindo ao longo do tempo, e em momentos como os de uma vivência pedagógica como a apresentada, ela se revela em cada indivíduo de forma diferente, ao reconhecerem-se nas narrativas apresentadas, ao participarem de experiências familiares que passam a ser valorizadas pela escola como saberes importantes. Dessa forma, a identidade não seria algo fixo, mas que se moldaria, é processual, se reconhecendo nas características culturais locais, com sentimento de lugar que é partilhado pelos demais (HALL, 1997), nos fazendo perceber as afirmações inclusive de orgulho entre os estudantes por fazerem parte daquilo que está sendo construído por todos.

Esse resgate das memórias está ligado à reconstrução e reconhecimento de si, pois esses aspectos dependem da existência de um elemento de referência, neste caso a história de suas famílias. Nesse espaço de lembranças, as histórias retomam relações sociais, criam memórias e não apenas conceitos ou sentimentos isolados. Elas seriam construídas, de acordo com Ferreira

(1999), a partir de algo comum, de experiências compartilhadas, a presença do passado no presente, remodelando as identidades através da história local e promovendo o sentimento de pertencimento de forma coletiva.

A trajetória deste trabalho apresentou a busca por um ensino que seja condizente com a realidade e que afirme uma pedagogia que seja coerente para uma escola quilombola, de modo que se possa trabalhar um currículo significativo, que promova a efetiva aprendizagem e permita a criação de uma proposta político pedagógica que reconheça os saberes e a história da comunidade como parte importante do processo de ensino/aprendizagem. Uma forma de se estabelecer definitivamente como escola quilombola, associando o ensino à cultura, com uma pedagogia própria que leve em consideração as especificidades étnico-raciais da comunidade, além de seus valores, crenças, cultura e história (BRASIL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O povo quilombola e seus remanescentes tornaram-se afirmações vivas da resistência e da luta de um povo aguerrido do espírito de energia vital (axé), sua história é arraigada na estigmatização social, na negação de seus direitos e por consequência de sua própria identidade.

Alguns avanços foram alcançados por meio de movimentos sociais em diversas frentes, no entanto ainda há muito por galgar em direção à cidadania e ao respeito à diversidade, principalmente partindo da escola, espaço que acreditamos ser instrumento fundamental desta construção, não podendo silenciar, nem negligenciar as peculiaridades das comunidades tradicionais, tão pouco afastar seus saberes e conhecimentos das salas de aula.

Esses contextos que fazem a escola e a comunidade criarem laços colabora para a criação de um currículo que possibilita fortalecimento dessas relações, e que só é possível em decorrência da construção dialética entre escola e Quilombo, proporcionando aprendizado multicultural, descolonizador, mediador entre o ensino e a aprendizagem na busca do conhecimento e a valorização de todas as culturas que perpassam nossa civilização.

Os relatos e encontros com pessoas do quilombo de Paratibe foram importantes para aprendermos mais sobre as relações entre identidade e memória. Pois a memória, seja ela material ou imaterial, seria responsável pelos processos de construção e reconstrução da identidade, visto que está presente no ambiente escolar e permite a reflexão sobre a herança do

grupo. E pensar essas relações através do lúdico, de ações contextualizadas, apresentando sujeitos do cotidiano como mestres de saberes possibilita o aprendizado seja formado de modo significativo, na busca de um processo de ensino/aprendizagem contextualizado com a realidade local.

O eixo central desse projeto foi trabalhar a importância de tornar as crianças conhecedoras da história de seu território e de sua territorialidade, através de práticas artístico/pedagógicas que permitissem a percepção da luta de seus antepassados e a valorização de sua comunidade, assim como dos personagens emblemáticos que contribuíram para a formação do quilombo de Paratibe, acreditando que a ressignificação contribua para construção da identidade e a melhoria da autoestima.

Com a finalização dessas ações, percebemos o quanto enriquecedor se revelou essa trajetória, que ao possibilitar uma revisão do passado da comunidade de Paratibe, nos fez encontrar também com o presente, latente de histórias e com inúmeras experiências e saberes a oferecer. Nessas vivências como professoras, fomos também aprendizes da sabedoria quilombola, conhecendo um pouco mais de sua cultura e valores, percebendo seus traços identitários e também o sentimento de pertencimento presente de forma geral no grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Artes/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, 2013.

BOAL, Augusto. Observações complementares (Educação, pedagogia e cultura). In: **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Gramond, 2009.

BORBALAN, J.C. R. **L'individu, le groupe, la société**. Paris: Science Humains, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

- FERREIRA, Maria L. A memória coletiva dos lugares santos, in: **Memória em rede**. Pelotas, V. 1, n 1, Jan/ Jul. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Geografando nos varadouros do mundo**. Brasília: IBAMA, 2003.
- GORDON, C. **The self in social interection**. Classic and contemporary perspectives: New York, Wiley.1968
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice/Revista Tribunais, 1990.
- HALL, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- MARTINS, Leda Maria. Performance do tempo espiralar. In: **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais** (Org. Graciela Ravetti e Márcia Arbex). Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras/UFMG: PósLit, 2002.p. 69-92.
- MEAD, George Herbert. **Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Buenos Aires: Paidós Studio básica, 1972.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho docente**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade: corpo de mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- PACHECO, L. Pedagogia Griô: **A reinvenção da Roda da Vida**. Lençóis-Bahia, Grãos de Luz e Griô, 2006.
- POLLACK, M. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos: Teoria e História. Rio de Janeiro, vol 5, n 10, 1992.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Escola Antônia do Socorro Silva Machado, 2016.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- ZAVALLONI, M. & GUERIN, C. **Identité Sociale et Conscience** – Introduction à L'égo-écologie. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal, 1984.

O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO UMA CONSTRUÇÃO POLÍTICO-SOCIAL

João Batista Barbosa da Silva
Professor da Rede Estadual de Ensino – Paraíba
joao.sobrado@gmail.com

RESUMO

O presente texto é o resultado de um dos capítulos de minha monografia de graduação em História, pela Universidade Estadual da Paraíba, defendida em 2008, intitulada de Limites na Preservação dos bens culturais na Paraíba: O IPHAEP e o caso da cidade de Pilar/PB. Para tanto, investigamos os diversos usos da percepção de Patrimônio Cultural em vários momentos históricos e a evolução no decorrer do tempo, até o surgimento de olhares de preservação e conservação, em meados do século XX, que para tanto, se fez necessário de noções de memória coletiva e nacional. Buscamos compreender a conceituação e a utilização do termo patrimônio e o seu significado, além de tentar compreender a diferença entre um bem cultural tombado e o não-tombado.

Palavras-chave: Patrimônio cultural, memória coletiva, memória nacional, identidade

INTRODUÇÃO

Prédios abandonados no Centro histórico de João Pessoa/PB se encontrando em ruínas, com praças públicas sendo utilizados como espaços de prostituição e de venda e consumo de drogas, costumes, crenças e tradições esquecidas ou em processo de esquecimento são algumas das características que se apresentam o patrimônio cultural na Paraíba.

Mas o que se preservar e como conservar o que se está tombado? Quem deve zelar por esses bens patrimoniais é o Estado ou a população? Esses bens culturais devem ser considerados como patrimônio? Quais as políticas públicas adotadas pelo governo da Paraíba? O que é o Patrimônio cultural não oficial? E como esse Patrimônio está inserido no imaginário e na memória das pessoas? Foram esses questionamentos que fomentaram a elaboração desse estudo.

É preciso esclarecer que o tema proposto merece uma atenção de destaque visto que as discussões em sala de aula propiciaram um espaço de debate e discussão com os aprendentes, nas aulas de História a qual lecionei em 2007, na Escola Estadual de Ensino Médio Severina Ramos de Oliveira, onde várias vezes discutimos sobre a construção histórica do que comumente chamamos de patrimônio.

Para dinamizar as aulas sobre a temática de patrimônio cultural foram feitas algumas pesquisas junto à comunidade e aos alunos que ocasionaram na monografia de graduação em

Historia intitulada de *Limites na preservação dos bens culturais na Paraíba: o IPHAEP e o caso de Pilar/PB*, de minha autoria.

A pesquisa consistiu em trabalhar o conceito de patrimônio e suas categorias. Assim, foram identificadas as causas que possibilitam que um determinado bem possa ser considerado como patrimônio ou não, tendo como resultado a prepositiva que o patrimônio cultural é acima de tudo uma construção político-social, que originando o primeiro capítulo da supracitada monografia.

A construção político-social do Patrimônio cultural

A proposta do artigo é investigar e analisar os diversos usos da percepção de Patrimônio Cultural em vários momentos históricos e a evolução no decorrer do tempo, até o surgimento de olhares de preservação e conservação, em meados do século XX, que para tanto, se fez necessário de noções de memória coletiva e nacional. Para alcançar os objetivos propostos, buscou-se compreender a conceituação e a utilização do termo patrimônio e o seu significado, além de tentar compreender a diferença entre um bem cultural tombado e o não tombado, relacionando-os sempre com uma construção político-social.

Quando se fala em patrimônio, o que logo nos vem à cabeça é a ideia de bens deixados para os nossos herdeiros. Essa percepção está relacionada com a evolução do conceito de patrimônio baseado nos estudos de Funari e Pelegrini (2006), partindo da concepção romana de *patrimonium* e de *pater*, ou seja, do pai que é senhor de todos os seus bens. Esclarecendo ainda que na Roma Antiga, os bens que pertenciam ao *pater* consistiam desde objetos de valor, residências, terrenos, esposa, filhos, escravos, ou seja, tudo que está diretamente ligado ao comando do senhor aristocrático. Percebe-se assim, que essa concepção defendida apresenta de forma aristocrática ou individual e começa a evoluir com o passar do tempo.

Nos fins dos séculos IV e no início do século V, quando o cristianismo passa a ser uma religião predominante no ocidente, surge para o patrimônio um novo caráter simbólico e coletivo: o religioso. O *patrimonium* perde um pouco o seu caráter aristocrático, em favor do compartilhamento de valores, relacionados ao sentimento religioso, cultuar santos e valorizar as Relíquias Sagradas deu àquelas pessoas do início da Idade Média um sentido de patrimônio, que, conforme Funari e Pelegrini (2006) ainda está em nós, que é a valorização dos lugares e objetos como os rituais.

Exemplo conhecido de todos é a venda de relíquias tidas como sagradas durante a Idade Média, e que ainda percebemos nos dias atuais em locais onde encontramos manifestações religiosas e populares ou também, restos mortais de homens que são considerados santos, ou objetos utilizados/deixados por pessoas importantes da história do clero e guardados para contemplação. Dessa forma, concluímos que a criação das catedrais, que eram as sedes dos bispados, foi uma reação das elites aristocráticas nacionais (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

Podemos perceber melhor essa evolução a partir das transformações sociais ocorridas com o surgimento dos estados nacionais quando dotaram as pessoas de um novo conceito de patrimônio relacionado com a “nova” cultura nacional. A Revolução Francesa de 1789 inseriu na escola e conseqüentemente nas crianças, o conceito de fazer parte de algo maior, ou seja, a nação.

Com o nascimento do Humanismo, durante a renascença no início do século XV, houve um combate contra teocentrismo, que é a doutrina vigente durante toda a idade média, em que as pessoas têm Deus como centro da vida, os homens lutaram contra os valores religiosos dominantes. Nesse período, os considerados humanistas condenaram seus precursores e foram buscar inspiração na cultura greco-romana, motivo que explica o surgimento do termo Renascimento, que foi considerada como o surgimento do renascimento da antiguidade gloriosa.

Com a necessidade de voltar ao “passado glorioso”, os renascentistas começaram a ler os clássicos antigos, como também passaram a colecionar vestígios do passado orgulhoso, passando a catalogar todos os artefatos que faziam lembrar os antigos, como moedas, inscrições em pedra, vasos de cerâmica, estatuária em mármore e em metal. Os humanistas, como ficaram conhecidos, fundaram o que iriam chamar posteriormente, de antiquariado, que existem até os dias de hoje. Assim, estudavam, copiavam, desenhavam e mediam os edifícios antigos com grande dedicação, sendo importante destacar que não eram só as grandes cidades que tinham antiquariado, mas até mesmo as pequenas cidades, aldeias e vilas se orgulhavam dos seus. Para Funari e Pelegrini (2006) o patrimônio moderno é derivado dos antiquariado.

De acordo com Burns (1975), até o século XV não existia o conceito de nação ou de Estado-Nação e os “países” eram somente frações de territórios dominados por um soberano e o único vínculo que existiam entre os súditos era o próprio rei, ou seja, não existia um conceito de nação ou de povo. Por exemplo, o rei tinha súditos das mais diferentes regiões do mundo, com as mais variadas tradições e línguas. Dessa forma, o conceito de patrimônio público não existia

nessas sociedades. Era literalmente privado e aristocrático, como temos hoje o acervo dos papas que se encontram no Museu do Vaticano.

Com a criação do Estado Nacional Moderno, os novos estados desencadearão uma transformação radical no conceito de patrimônio, notavelmente na França, principalmente durante o século XVIII, conhecido entre os franceses como século das Luzes. O reino francês, desde sua origem, estava intimamente ligado à hierarquia católica e o rei legitimado pelo papa. Destacamos que dentro do reino existiam diversas línguas e os súditos estavam espalhados por todo o mundo, sem contar os mais variados estatutos jurídicos que os separavam, além de não falarem a mesma língua e não possuírem costumes e tradições comuns. Os súditos estavam organizados como nobres, plebeus, colonos, nativos, clérigos e fidalgos, situação extremamente similar a outros reinos da Europa.

Com a Revolução Francesa de 1789, o rei foi destronado e criou-se a república, que é um sistema de governo comandado por pessoas que detinham cidadania garantida, com direitos iguais, desconstruindo dessa forma, os fundamentos que conhecemos como Antigo Regime. Esse conceito foi atribuição dos próprios franceses revolucionários, que desejavam ressaltar as transformações que viviam nos campos sociais, econômicos e políticos.

A criação da República possibilitou o surgimento da cidadania e dos cidadãos como meio de compartilhar sentimentos, valores e costumes comuns, além de uma língua nacional e um território delimitado por fronteiras e limites específicos. Podemos entender então que

O Estado Nacional surgiu, portanto, a partir da invenção de um conjunto de cidadãos que deveriam compartilhar uma língua e uma cultura, uma origem e um território. Para isso, foram necessárias políticas educacionais que difundissem, já entre as crianças, a ideia de pertencimento a uma nação (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p 16).

De acordo com os autores, o Estado Nacional foi inventado a partir da necessidade da criação do cidadão como ferramenta de desconstrução da ideia do súdito, utilizando como instrumentos, primeiramente, a escola, que se tornou mecanismo de reprodução e transformação social. Salienta-se que com a criação da cultura nacional o conceito de patrimônio privado, aristocrático e/ou religioso fosse subjugado, surgindo a partir daí a ideia de Patrimônio de um povo, com uma língua nacional, com uma origem comum e com o território definido (FUNARI/PELEGRINI, 2006).

A criação dos Estados Nacionais também proporcionou que o conceito de patrimônio tivesse dois sistemas jurídicos distintos: o direito romano ou civil e o direito consuetudinário ou

anglo-saxão. Nota-se que o direito de propriedade difere bastante nesses dois sistemas jurídicos. A tradição latina considera a propriedade privada sujeita a restrições, derivadas dos direitos dos outros ou da coletividade, em geral, havendo um limite à propriedade. Já no direito consuetudinário, o direito de propriedade é muito mais tênue, segundo o qual, tudo o eu está dentro da propriedade pertence ao seu proprietário.

Percebe-se ainda que seja desse período que surge às primeiras características e/ou conceitos para o patrimônio

O patrimônio é o sentido como um bem material concreto, um monumento, um edifício assim como objetos de alto valor material e simbólico para a nação. Parti-se do pressuposto de que há valores comuns, compartilhados por todos, que se consubstanciam em coisas concretas, [...] Aquilo que é determinado como patrimônio é o excepcional. O belo, o exemplar, o que representa a nacionalidade (FUNARI; PELEGRINI, 2006 p 20).

Percebemos ainda durante esse período que começaram a surgir instituições patrimoniais, além de uma legislação específica, permitindo o surgimento de instituições e serviços de proteção ao patrimônio. Dentro dessas instituições e serviços burocratizados, encontramos especialistas em Arquitetura, História da Arte, História, Arqueologia, Geografia, Antropologia e Sociologia.

Desta forma, o patrimônio nacional terá grane impulso com os sentimentos nacionalistas surgidos no século XIX, quando os estados buscavam nos seus passados vestígios que comprovassem a construção de uma nacionalidade para exalta-la. Foi dessa forma que a Itália se colocou como herdeira da Rama Antiga e a Alemanha, dos Germanos.

Até mesmo países já consolidados se utilizavam desses vestígios de povos distantes no tempo e no espaço para compor seu patrimônio nacional, como atesta Funari e Pelegrini (2006) que a Inglaterra se considerava a verdadeira herdeira das antigas civilizações mesopotâmicas, egípcia e a romana.

Entre 1931 e 1933 aconteceram as Conferências de Atenas. Durante a realização da primeira, a Carta de 1931 ainda estava diretamente relacionada à Liga das Nações, organismo internacional que surgiu com o fim da Primeira Guerra Mundial em 1918, com o objetivo de manter a paz mundial. Esta recomendava que houvesse uma conciliação entre o direito público e o privado, objetivando a preservação dos monumentos.

A Segunda Carta de 1933 trata unicamente das cidades, fazendo referência ao Patrimônio Arquitetônico Histórico e Urbano e que, dentre vários pontos, recomenda a

destruição dos cortiços para a abertura de áreas verdes e avenidas de circulação, mesmo que essa atitude seja por eles mesmos, considerada horrível, mas é inevitável. Esta carta ainda recomenda que seja preciso dar espaços abertos para os monumentos Históricos e Artísticos que contam a história das cidades.

No período pós-guerra de 1945, o nacionalismo e o imperialismo passam a ser mal visto pela comunidade internacional e a criação da ONU – Organização das Nações Unidas buscam criar um mundo mais justo e que seja capaz de manter a paz e a harmonia internacional, cooperando mutuamente.

Já na segunda metade do século XX, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) dissipou a concepção de patrimônio adotada pela instituição supranacional, vinculada a ONU, desenvolvem abordagens mais abrangentes e menos restritivas de cultura. Nesse contexto político-social, os países capitalistas desenvolvidos caracterizavam-se pelo crescimento de movimentos sociais, em prol de direitos civis, da emancipação feminina, do reconhecimento da diversidade em vários níveis e aspectos.

Dentro desta linha

A ideia de unidade nacional, uma só língua, cultura, origem e território, na base da concepção do patrimônio, eram minados no cotidiano das lutas sociais. Os movimentos de defesa do meio ambiente também foram importantes para a ampliação da noção de patrimônio, para que incluísse não apenas a cultura, mas também a natureza. A explosão da definição ampliou os horizontes sociais e legais. Já na década de 1950, a legislação de proteção do patrimônio ampliava-se para o meio ambiente e para os grupos sociais e locais, antes preteridos em benefício da nacionalidade (FUNARI; PELEGRINE, 2006 p 23).

Com esses movimentos, inicia-se uma nova forma de ver as coisas, originando uma concepção diferente de preservação, onde foi excluído o excepcional, desenvolvendo a noção de patrimônio imaterial, e conseqüentemente, ampliando o conceito de matrimônio.

É nesse contexto que se desenvolve a noção de imaterialidade do patrimônio. Uma paisagem não apenas de conjunto de árvores, montanhas, riachos, mas sim uma apropriação humana dessa materialidade. Assim, compõe o patrimônio cultural não apenas as fantasias de carnaval, como também as melodias, os ritmos e o modo de sambar, que são bem imateriais (FUNARI; PELEGRINI, 2006 p 23).

As recomendações de Nova Délhi, na Índia podem ser consideradas como a carta de 1956, da UNESCO, apontando definições e recomendações, como a definição de patrimônio arqueológico e como preserva-lo. Nota-se que esta carta trás uma inovação no século XX, mas

que fora utilizado no século XIX pelos franceses, que foi a educação como meio de preservação dos bens patrimoniais em conjunto.

Já a Carta de Paris de 1972, relaciona os conceitos de patrimônio cultural com a de patrimônio natural que se encontra cada vez mais ameaçado de destruição não somente devido a causas naturais de degradação, mas também ao desenvolvimento social e econômico agravado por fenômenos de alteração ou de destruição ainda mais preocupantes.

Dessa forma, notamos que a UNESCO apresenta um papel fundamental nas políticas internacionais de conservação/preservação/divulgação do Patrimônio Cultural, conseqüentemente, um agente construtor de dessas políticas sociais.

É preciso fazer algumas considerações em relação ao conceito de patrimônio cultural e patrimônio histórico, como afirma Oliveira (2002 p 52) ao salientar que “o patrimônio histórico, por ser uma produção cultural, encerra em si características que favorecem, facilitam a relação de ensino/aprendizagem por parte de quem o utiliza”, assim, o patrimônio cultural engloba o conceito de patrimônio histórico, natural e arquitetônico.

O patrimônio cultural como uma construção político-social está diretamente relacionado com a produção cultural de um determinado povo. Assim a UNESCO dividiu o Patrimônio cultural em três grandes categorias.

A primeira que arrola os elementos pertencentes à natureza e ao meio ambiente. Nessa categoria estão, por exemplo, os rios, a água desse rio, os peixes e as carnes dos peixes, as nascentes, as matas ciliares, as matas onde se encontram as nascentes.

A segunda categoria refere-se ao conhecimento e as técnicas, ou seja, ao saber e ao saber fazer. Elas são os elementos não tangíveis do patrimônio cultural, como por exemplo, a produção de varas de pescar, de redes, de jererés, que é uma espécie de arco com uma rede ao centro utilizado no nordeste pelas populações ribeirinhas como forma de conseguir seu sustento alimentar. Essa categoria engloba toda capacidade de sobrevivência do homem no seu ambiente.

E por fim, temos o terceiro grupo. Nesta categoria, a UNESCO reuniu os chamados bens culturais, que engloba toda sorte de coisas, objetos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer.

Após a Conferência de Paris, de 1972, a UNESCO objetiva transformar os ditos patrimônios da humanidade em patrimônios reais da humanidade, protegendo-os da destruição. A proposta seria fazer com que os povos viessem a reconhecer a importância da diversidade e que esses patrimônios pertenceriam a todos os povos.

Durante a citada conferência, 150 países reconheceram o patrimônio da humanidade composto de monumentos, que eram obras arquitetônicas, esculturas, pinturas, vestígios arqueológicos, inscrições e cavernas; de conjuntos, que seriam os grupos de construções; os sítios, que seriam as obras humanas e naturais de valor histórico, estético, etnológico e científico; os monumentos naturais, que são as formações físicas e biológicas; as formações Geológicas ou Fisiográficas, que podem ser considerados como *habitat* de espécies animais e vegetais ameaçadas de extinção; e os sítios naturais, que seriam áreas de valor científico ou de beleza natural.

O mesmo órgão lançou diversas campanhas internacionais para salvaguarda do patrimônio cultural. Contudo, uma das mais importantes armas utilizadas foi investir na formação de pessoal e em programas de ensino médio e exortando os países a criar políticas de estreitamento entre a população e as ações concretas de salvaguardas, ou seja, o objetivo era fazer com que a população visse o patrimônio cultural como um bem, como uma parte indissolúvel de sua identidade e de sua memória.

Dentro dessas políticas internacionais promovidas pela UNESCO, a Carta de Amsterdam, de 1975, torna o patrimônio arquitetônico europeu em Patrimônio da Humanidade. A partir dessa propositura, muitos países irão adotar essa política de tombamento patrimonial, inclusive, em países do então chamado países de Terceiro Mundo, hoje considerados como países em desenvolvimento, como Brasil, Argentina, Chile e México, onde houve importante engajamento de preservação nas suas cidades históricas, com amplos projetos de restauração.

Assim observamos que entre as convenções internacionais realizadas ao longo da segunda metade do século XX, acentuaram-se as preocupações com a temática da restauração e com a adoção de normas internacionais de proteção (...). A *Declaração de Amsterdam* introduziu orientações para viabilizar a implantação de “políticas de conservação integrada”, inaugurando uma abordagem pautada pela noção de integração do patrimônio à vida social e conferindo ao poder público municipal a responsabilidade de elaborar.

Programas de conservação e aplicar os recursos financeiros angariados para esses fins (FUNARI; PELEGRINI, 2006 p 33).

As políticas adotadas por cidades como Cuzco, Lima e Buenos Aires, contribuíram para a preservação/conservação do patrimônio cultural das próprias cidades que também foram imitadas por outros centros urbanos da América Latina, seguindo a orientação não só da Carta de Amsterdam, mas de todas as outras conferências realizadas pela UNESCO.

Percebe-se que essas cartas patrimoniais também faziam referências aos habitantes dessas regiões, para que os órgãos responsáveis levassem em conta essas pessoas para que e

envolvessem dentro das próprias políticas de “modo a garantir maior observância dos valores ligados à identidade micro local e evitar a evasão dos habitantes em virtude de especulação” (FUNARI; PELEGRINI, 2006 p 33).

Contudo, essas recomendações nem sempre foram seguidas pelos países participantes dessas convenções, mas, serviram de estímulo e como forma de difusão de experiências distintas. Vale ressaltar que essas políticas visavam à manutenção/preservação/conservação do espaço coletivo, que identifica/caracteriza esses povos, comunidades e até mesmo indivíduos.

Sobre essa importância de identificação, vale ressaltar também que essas políticas podem ter um sentido claramente especulatório, ou seja, essas cidades foram conservadas/preservadas com o intuito de ampliar o fluxo de turistas nessas regiões,

Há de concluir que, quanto menos controversa e mais positiva for (por conferir prazer à demanda solicitada) tal marca registrada da cidade explorada, maior será a certeza de que reanimação do fluxo de visitantes. Consolidar-se-á nessa especial circunstância a imagem de cidade turística que, como tal, proporcionará o que toda atração deve oferecer, uma experiência ao visitante na sua relação com o ambiente. Nesse sentido, a atenção referida (um produto escasso e por isso perseguido por inúmeros atores) será captada e gerida. De resto, é o que toda cidade deseja fazer: vender a experiência da interação do visitante com a sua originalidade específica, o patrimônio propriamente dito (CATROGIOVANNI, 2000 p.15).

Essas políticas preservacionistas e os discursos conservacionistas muitas vezes não passavam de discursos vazios e demagogos, utilizados por sujeitos como forma de se autopopularizar e de se exibir. Neste sentido, percebe-se que o patrimônio arquitetônico ganhou mais ênfase que o patrimônio cultural, ambiental e natural em desfavor, uma vez que o arquitetônico é mais visto e poder ser utilizado como forma de fomentar o turismo local.

Nessa perspectiva, os bens arquitetônicos e considerados históricos ganharam maior visibilidade, além de melhorias em relação a investimentos e políticas de preservação/conservação. Uma vez que

O turista busca, por isso mesmo, os elementos da paisagem, os espaços construídos e o movimento da vida. É este fator de estranheza de como a vizinhança vive diferentemente e realiza a proeza de sobrevivência com sentido que atrai e estimula o movimento do visitante (CASTROGIOVANNI, 2000 p 15).

Diante desse novo modelo de “patrimonização” em favor do turista, utilizam-se os recursos oriundos do turismo como fonte para uma nova forma de preservação/conservação das fachadas de arquiteturas antigas, de antigas cidades, como se afirma que

Outro grupo que vem ganhando terreno nos últimos anos argumenta que é impossível

preservar todo o patrimônio urbano, pois isso implicaria a paralização da cidade. Deve, prioritariamente, serem preservados aqueles monumentos que fazem parte da “leitura da cidade”, aqueles monumentos que tradicionalmente se caracterizaram como ponto de referencia e sob os quais a consenso de que pertence a memória coletiva da cidade (CAPELO; GARCIA, 1981 p. 43).

É preciso está atento no que se diz respeito como fazer parte da leitura da cidade, uma vez que se compreende que quer dizer está inserido no contexto social e urbano integrado, sendo lembrado como referencia ou ser tomado como lembrança de um passado e ainda, fazendo parte da memória coletiva de todos, inserido como parte de sua identidade.

Desta forma,

É claro que esses monumentos, mais que nenhum outro, devem ser preservados. Entretanto, por esse critério, é provável, embora inevitável, que acabem por serem preservadas apenas edificações e espaços que ocupem grandes áreas. Uma casinha pequena e isolada, por exemplo, dificilmente irá fazer parte da "leitura da cidade" e, no entanto, pode apresentar características que tornem altamente representativa da história da cidade (CAPELO; GARCIA, 1981 p 43).

Seguindo essa orientação, o patrimônio seria tão somente um espaço a ser visitado/admirado pelo turista, retirando dele seu valor de memória coletiva e de identidade do passado. Assim, vale ressaltar que

Que herança é a possessão que os atuais fazem de eventos do passado; que sendo o patrimônio de uma razão de contrariedade de outros, há dissonância, o que demanda resolução do conflito em torno da memória para os presentes se apropriem de um ou mais de um patrimônio capaz de proporcionar desfrute; que tal desfrute não é físico em essência, mas que proporciona ideias intangíveis e sentimentos como fantasia, nostalgia e orgulho. Por isso, turismo é experiência sob controle antes de tudo (CASTROGIOVANNI, 2000 p. 14).

Para podermos entender o patrimônio cultural como uma construção social, se faz necessário relaciona-lo com a identidade e com a memória, uma vez que desde sua origem o patrimônio está relacionado com bens, com lutas pela dominação da memória coletiva e com a construção de identidades relacionadas com esses bens.

Importante frisar que Le Goff (2003) já chamava a atenção para a possibilidade de manipulação da memória, conseqüentemente, a (des)construção de identidades,

Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se devem procurar não a sua elaboração, não a sua produção, mas os criadores e os dominadores da memória coletiva: “estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a construir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória” (LE GOFF, 2003 p 467).

Para Le Goff (2003) a memória é tão somente uma seleção de “pedaços” do passado

escolhidos para uma determinada função. Assim, relacionando com a construção patrimonial, podemos deduzir que o patrimônio cultural também é construído a partir de seleções de espaços ou de objetos, caracterizando-os como espaço importante para a história da humanidade.

Os agentes responsáveis por essa escolha, muitas vezes, são o estado, os políticos, ou aqueles que querem se beneficiar de alguma forma dessa história/memória coletiva, porque

Torna-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p 422).

Por fim, a memória pode se tornar a arma fundamental para as narrativas do passado, conseqüentemente, para a escolha do bem que se deve ou não tomar ou tornar um patrimônio cultural, é um meio de construção de discursos que objetivam a sacralização de um espaço ou objeto, legitimando-o ou não.

REFERÊNCIAS

CAPELLO, Denise; GARCIA, Marília. Vila Economizadora: a memória urbana preservada. IN: **Espaço e debates**: Revista de estudo regionais e urbanos. Ano I, nº 04, dez/1981. São Paulo: Cortez, 1981.

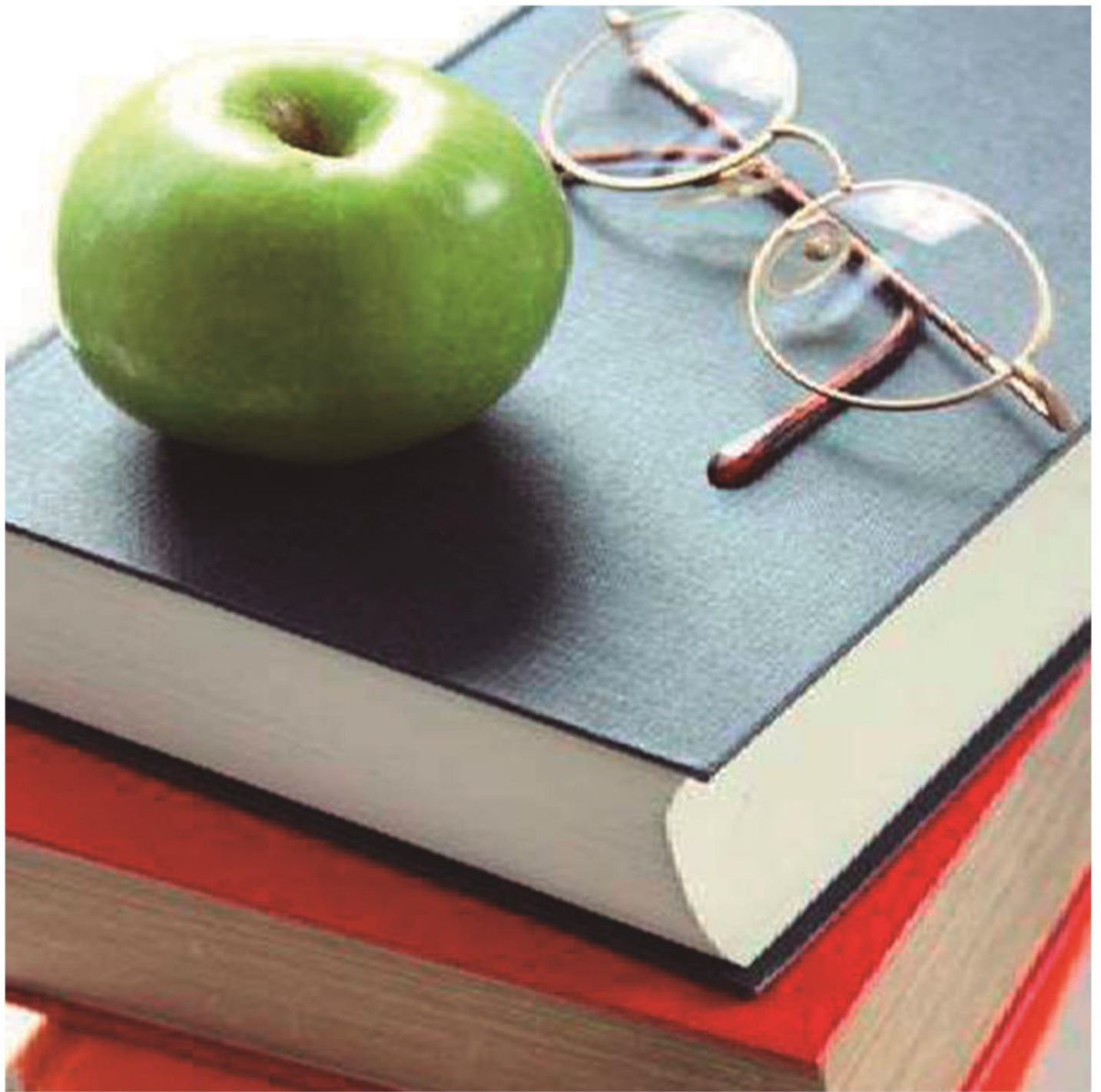
CASTROGIOVANNI, Antonio. **Turismo urbano**. São Paulo: Contexto, 2000.

FUNARI, Pedro; PELEGRINI, Sandra. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

LE GOFF, Jacques. **Historia e memória**. 5º Ed. São Paulo: editora da Unicamp, 2003.

LE MOS, Carlos. **O que é Patrimônio?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

RODRIGUES, Marly. Preservar e consumir: O patrimônio histórico e o turismo. IN: FUNARI, Pedro; PINSKY, Jaime. **Turismo e Patrimônio cultural**. São Paulo: Contexto, 2003.



GT 11 – Educação e
formação docente

*Prof^ª. Ma. Maria do Carmo
Melo Aguiar Neta*

GRUPO DE TRABALHOS 11 E 12

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO

Apresentação

Prof^ª. Ma. Maria do Carmo Melo Aguiar Neta

Pensar em educação é antes de qualquer coisa refletir sobre o papel do maior protagonista da educação: o professor. É a partir dele que somos inseridos socialmente no espaço escolar, adquirimos os conhecimentos necessários para sermos alfabetizados e aprendemos a ler o mundo por meio das palavras. Este profissional tão importante em nossas vidas é o responsável por várias fases do desenvolvimento humano. Na primeira infância, por exemplo, é por meio da figura desse profissional que aprendemos as formas lúdicas da palavra, do mundo, que criamos e viajamos por meio das leituras, dos números e de tantas outras ciências tão importantes em nossas vidas.

Foi pensando na importância do Professor e dos profissionais que fazem parte do espaço escolar que o I CONEPI criou o Grupo de trabalhos “Educação e formação docente (profissionais que fazem parte do espaço escolar*)”, tendo como principal objetivo “refletir sobre a prática docente, desde a formação inicial até a formação continuada desses sujeitos, trazendo à tona o debate sobre os diferentes agentes que constituem o espaço escolar, tais como: *Intérprete de LIBRAS, Psicopedagogo, Neuropsicopedagogo, professores e outros.”

Assim, congregamos, nesse GT, trabalhos que buscam pensar a formação docente desde a sua origem, nas universidades, até a necessidade da formação continuada para que estes professores possam, ao mesmo tempo que ampliam seus horizontes acadêmicos, também consigam adequar suas práticas docentes às novas demandas que emergem do atual contexto da sociedade brasileira.

A INFLUÊNCIA DAS INTERAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO: ANÁLISE DAS TEORIAS DE PIAGET E VYGOTSKY

Adolpho Pinheiro Maia
Instituto de Ensino Superior Múltiplo-IESM - adolphomaia1987@gmail.com
Martileide da Costa Henrique
Universidade Estadual da Paraíba - martyleide@gmail.com
Josefa Edna Trajano da Silva
Faculdade Integrada do Brasil - ednatrajano_pb@hotmail.com

RESUMO

Antes que iniciemos a discorrer acerca das teorias interacionistas de Vygotsky e Piaget e suas linhas conceituais, influências no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento para a psique humana, devemos ter em mente o conceito de interação que está relacionado com o modo que o sujeito do conhecimento interage com o mundo. Desse modo, a interação pode ser definida como a relação que um indivíduo experimenta com o objeto do conhecimento, ou seja, realiza uma ação mental, no qual, ambos interagem modificando a forma que o sujeito incide sobre o objeto. Este estudo surgiu através de pesquisas bibliográficas e debates ensejados pelos seus colaboradores, desta forma, procuramos levantar nesta pesquisa quais os fatores que possivelmente influenciavam a formação do conhecimento no ser humano, focando a questão infantil. O presente artigo tem por objetivo analisar sucintamente as teorias de Piaget e Vygotsky, descrevendo e comparando as diferentes abordagens conceituais. Este estudo, trata-se de uma revisão de literatura (bibliográfica). Em linhas gerais, com o levantamento que fora feito nesta pesquisa é plausível afirmar que a interação no processo de formação do conhecimento pode ser um dos principais mecanismos que conduz o sujeito a evoluir de um estágio de equilíbrio para outro. Neste sentido, a interação com o objeto do conhecimento é que conduz o indivíduo a abstrair empiricamente e relativamente, e, assim, assimilar e acomodar novas habilidades/capacidades as suas estruturas cognitivas levando o ser em desenvolvimento a alcançar níveis de aprendizados mais altos. Todavia, o principal papel da interação é o fato de ele produzir/criar/despertar Zonas de Desenvolvimento Proximais o que conduz o indivíduo ao desenvolvimento. Contudo, as duas teorias se complementam, não é possível pensar o desenvolvimento humano dissociando o aspecto social do biológico, sendo assim, este artigo propõe que mais pesquisas nesta área sejam feitas com a finalidade de produzir mais dados que possam gerar maior compreensão por parte da sociedade acadêmica.

Palavras-Chave: Interacionismo, Conhecimento, Influência, Teorias.

INTRODUÇÃO

Antes que iniciemos a discorrer acerca das teorias interacionistas de Vygotsky e Piaget e suas linhas conceituais, influências no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento para a psique humana devemos ter em mente o conceito de interação que está relacionado com o modo que o sujeito do conhecimento interage com o mundo.

Assim sendo, a interação pode ser definida como a relação que um indivíduo experimenta com o objeto de conhecimento, ou seja, uma ação mental, no qual, ambos interagem um influenciando o outro. Neste sentido, o sujeito/criança ao interagir com este objeto consegue assimilar novas habilidades/competências no que tange o desenvolvimento cognitivo, dessa forma, ao abstrair a informação sobre objeto do conhecimento interpretando e analisando suas informações, de tal modo que ao realizar ação sobre o mesmo atribui significado/sentido modificando-o e influenciando a sua função (HENRIQUE, 2015).

Segundo Davis e Oliveira (1994, p. 36) *apud* Henrique (2015, p.31) “[...] é pois, na interação da criança com o mundo físico e social que as características e peculiaridades desse mundo vão sendo conhecidas. Para cada criança, a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo”. Em consonância com o que foi dito é possível inferir que o processo de desenvolvimento provavelmente depende das relações de interação vivenciadas pelo sujeito do conhecimento, sejam elas sociais, históricas ou culturais.

Este estudo surgiu através de pesquisas bibliográficas e debates ensejados pelos seus colaboradores, e através de discussões sobre o interacionismo, elegemos os autores Lev Vygotsky e Jean Piaget devido ao volume e importância de suas obras que são conhecidas mundialmente até os dias atuais. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar sucintamente as teorias de Piaget e Vygotsky, descrevendo e comparando as diferentes abordagens conceituais. Este estudo, trata-se de uma revisão de literatura (bibliográfica). Ademais, traz principalmente como aporte bibliográfico os estudos de Henrique (2015); Vygotsky (1991); Ivic (2010); Piaget (1996), que contribuíram imensamente como embasamento para a construção, descrição e análises das teorias.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por uma revisão bibliográfica, no qual, utilizamos como fonte de pesquisas livros e artigos científicos. Por tratar-se de uma obra de revisão de literatura, optamos por incluir os resultados e as discussões implicitamente em sua estrutura.

1. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A VIDA E OBRA DE JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET E LEV SEMINOVITCH VYGOTSKY

Antes de tecermos alguns comentários acerca das teorias de Jean Piaget e Lev Seminovitch Vygotsky é necessário que façamos um breve histórico da vida e obra desses dois grandes autores. Neste panorama, faz-se necessário analisar o contexto de vida de cada um e suas influências pessoais para que assim possamos compreender o prisma de cada uma das teorias, posto isto, as questões históricas referentes a eles devem ser mencionadas antes que analisemos seus estudos posteriormente neste trabalho.

1.1 Vida e obra Jean William Fritz Piaget

Jean William Fritz Piaget nasceu na cidade de Neuchâtel (Suíça) no dia 9 de agosto de 1896 e veio a falecer em Genebra (Suíça) em 16 de setembro 1980, o foco principal de seu estudo foi a gênese psicológica, ou seja, a formação do pensamento humano e de como o conhecimento é construído na psique humana. Posto isto, sua principal teoria foi a Epistemologia Genética (teoria da formação do conhecimento) (CAETANO, 2010).

Piaget foi uma criança precoce aos 11 anos já publicara seu primeiro artigo científico a respeito de um pardal albino, ele era fascinado pela observação da natureza e pela coleta e sistematizada dos dados obtidos em suas observações, esses fatores culminaram para a sua escolha aos 18 anos pelo curso de biologia. Ademais, concluiu seu doutorado aos 20 anos em malacologia¹⁰², publicou inúmeros artigos a respeito do tema, estes artigos tiveram grande repercussão na época (CAETANO, 2010).

De acordo com Caetano (2010), Piaget teve grande influência de seu padrinho que era professor de filosofia, este fato veio influenciar sua vida como pesquisador, sobretudo sobre as questões de cunho epistemológico. Assim sendo, o citado autor ressalta que desde cedo Jean interessou-se em construir uma teoria biológica referente ao conhecimento, optando pela a psicologia da inteligência por considerar um meio termo entre as concepções epistemológicas e biológicas.

Ademais, entusiasmado pelo convite para trabalhar no laboratório fundado por Alfred Binet que fora um Psicólogo e Pedagogo Francês, Jean Piaget distanciava-se da introspecção

¹⁰² Constitui-se no ramo da biologia responsável pelo estudo dos moluscos.

filosófica para trabalhar com Janet, Piéron e Simon e assim pode observar de perto o comportamento infantil e posteriormente formular suas teorias a respeito da formação do conhecimento (MUNARI, 2010). Posto isto, seu convívio com profissionais da área da psicologia geraram grandes implementos em sua forma de observação, assim sendo:

Foi também, nessa ocasião, que elaborou o primeiro esboço de seu método crítico – que, às vezes, chamou também de “método clínico” – de interrogação da criança, partindo de uma síntese totalmente original e surpreendente dos ensinamentos que acabara de receber de Dumas e Simon, em psicologia clínica, e de Brunshvicg e Lalande, em epistemologia, lógica e história das ciências (MUNARI, 2010, p.14).

Piaget publicou uma ampla obra, composta de mais de 50 livros e 300 artigos, sua obra foi rapidamente reconhecida devido à robustez e consistência de suas publicações. Ele iniciou seus estudos muito cedo no campo da biologia, seu reconhecimento veio ainda nas primeiras publicações e livros que apenas representava o escopo inicial de sua teoria epistemológica genética. Contudo, ainda recebeu 30 doutoramentos honoris causa¹⁰³, na década de 1920 foi diretor do instituto Jean Jacques Rousseau e 20 anos depois foi subdiretor geral da Unesco, foi também encarregado do departamento de educação da Suíça e professor Universitário. Assim sendo, com toda uma vida dedicada a pesquisa este importante autor vem a falecer em 1980, deixando um grande legado científico que fora e vem sendo replicado até os dias atuais em inúmeros países.

1.2 Vida e Obra de Lev Seminovitch Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu na cidade de Orsha em 17 de novembro de 1896 e veio a falecer, acometido de tuberculose aos 37 anos de idade em 11 de junho de 1934 na cidade de Moscou. Ele tinha avidez para construir seus estudos e isso tinha um motivo claro, desde de muito cedo, aos 22 anos sabia que iria morrer de tuberculose, doença que na época não tinha tratamento adequado e isso impulsionou a velocidade e a quantidade de estudos no pouco anos que vivera (IVIC, 2010).

Vygotsky graduou-se em direito, porém suas maiores obras foram direcionadas para o campo da psicologia, este autor foi aclamado como “um dos maiores psicólogos do século XX,

¹⁰³São títulos concedidos por universidades a personalidades importantes que se destacaram em determinadas áreas. Neste sentido, possui a mesma relevância de um doutorado acadêmico, gozando dos mesmos privilégios.

nunca recebeu educação formal em psicologia” (IVIC, 2010, p.11). Com uma morte prematura não pode ver a publicação das suas mais relevantes obras científicas. No entanto, para entendermos o interesse de Lev Vygotsky em psicologia, devemos analisar o que o autor Ivic ressalta adiante:

Lev Semionovich Vygotsky nasceu em Orsha, uma pequena povoação da Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896. Após a escola secundária (*gymnasium*), na cidade de Gomel, Vygotsky fez seus estudos universitários em direito, filosofia e história em Moscou, a partir de 1912. Durante seus estudos secundários e universitários, adquiriu excelente formação no domínio das ciências humanas: língua e linguística, estética e literatura, filosofia e história. Aos 20 anos de idade, escreveu um volumoso estudo sobre *Hamlet*. Poesia, teatro, língua e problemas dos signos e da significação, teorias da literatura, cinema, problemas de história e de filosofia, tudo o interessava vivamente, antes de ele se dedicar à pesquisa em psicologia. É importante notar que a primeira obra de Vygotsky, que o conduziu definitivamente para a psicologia, foi *Psicologia da arte* (1925) (IVIC, 2010, p.12).

Nascido no mesmo ano que Piaget e sendo contemporâneo da obra do mesmo, Lev Vygotsky diverge em alguns aspectos referentes ao desenvolvimento e a construção do conhecimento humano. Posto isto, para Jean Piaget com formação em biologia, o foco principal de sua obra está relacionado à estruturação e as leis de origem biológicas universais. Neste sentido Ivic, ressalta que:

Parece-nos interessante estabelecer, aqui, um paralelo com Jean Piaget. Nascido no mesmo ano em que ele e não tendo recebido formação psicológica, tornou-se autor, como Piaget, de uma notável teoria do desenvolvimento mental. Desde sua adolescência, e ao longo de toda sua vida, Piaget se orientou para as ciências biológicas. Esta diferença de inspiração explica, talvez, a diferença de dois paradigmas importantes na psicologia do desenvolvimento: o de Piaget, que acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto o de Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental (IVIC, 2010, p.13).

Vygotsky escreveu ao longo de sua breve vida como pesquisador aproximadamente 200 obras, das quais foram perdidas uma parte. Ivic (2010, p.13) diz que “A fonte principal continua sendo suas *Obras completas*, publicadas em russo, entre 1982 e 1984. Contudo, ainda que intitulada “Obras completas, esta publicação não contém todas as obras que foram preservadas”, ou seja, muitos dos escritos como artigos e livros não foram re-editados ainda (IVIC, 2010).

2. O INTERACIONISMO DE JEAN PIAGET

Segundo Piaget (1999), o desenvolvimento da psique humana obedece a uma linha de evolução maturacional, ou seja, a construção do conhecimento depende do desenvolvimento físico e psíquico do indivíduo, dessa forma, ampliação da capacidade cognitiva, acontece

através de rupturas entre um estágio de desenvolvimento para o seguinte, ampliando e conservando as habilidades e capacidades do mesmo em adaptar-se ao meio.

Neste sentido, através da linha maturacional, o indivíduo desenvolve-se interagindo com o objeto do conhecimento e assim abstraindo as informações necessárias para a construção do conhecimento, ou seja, permeado pelo processo de interação e da ação com o objeto do conhecimento é que o aprendizado é construído (PIAGET, 2002). Neste sentido, Jean Piaget “Ao desenvolver sua teoria de desenvolvimento humano considerou que organismo e meio exercem ação recíproca, um influenciando o outro” [...] (HENRIQUE, 2015, p.31), todavia tais interações promovem mudanças relevantes para o desenvolvimento do homem.

2.1 Formação Estrutural

Garcia (1998) *apud* Henrique (2015), destaca três importantes conceitos no que tange o desenvolvimento humano: estrutura, equilíbrio e auto-regulação. Ademais, faz menção a quatro aspectos gerais a respeito do desenvolvimento estrutural, que são: “a maturação orgânica, a experiência adquirida no exercício da ação sobre o objeto, a influência do meio social e a equilibração das estruturas cognitivas” (GARCIA, 1998 *apud* HENRIQUE, 2015, p.32).

2.1.1 Maturação

O processo de maturação compreende o crescimento orgânico do indivíduo, órgãos e sistemas que compõe a biologia do ser humano (HENRIQUE, 2015). Todavia, não é o fator principal que determina o desenvolvimento, ou seja, para que haja construção do conhecimento é necessário interação do sujeito com o objeto do conhecimento. Neste sentido, Garcia (1998, p.19), concorda com o que Henrique disse “a maturação orgânica do sujeito: Consiste na capacidade do sujeito em abrir novas possibilidades para o aparecimento de certas condutas, condição necessária, mas não suficiente, uma vez que o conhecimento se constrói através da interação”.

2.1.2 a experiência adquirida no exercício da ação sobre o objeto

Com relação à experiência que o sujeito adquire sobre o objeto do conhecimento, refere-se a ação e a interação que um indivíduo realiza e desse contato conseguiu abstrair empiricamente e reflexivamente, o que por sua vez propicia ao indivíduo perceber o mundo que o cerca distinguindo cor, forma, textura e etc... como também pensar a respeito do objeto analisado, e, assim, refletir por exemplo: uma bola, tem um formato de um círculo, distinguir suas

particularidades e funcionalidades, dentre inúmeros aspectos, ou seja, conjecturar a respeito do objeto e assim construir conhecimento. Nesta perspectiva:

Quanto à experiência adquirida, no exercício da ação sobre o objeto, Piaget nomeia a experiência física, capacidade que permite ao indivíduo abstrair empiricamente, extrair informações acerca dos objetos, que o mesmo tem contato, descobrindo as qualidades, exemplo: cor, forma, espessura peso e etc.; a experiência lógico matemática, a qual acontece por meio da abstração reflexiva, consistindo em operações cognitivas criadas pelo sujeito em si. A criança, através desse mecanismo, consegue coordenar relações entre os objetos, diferenciando-os por cores, sejam elas iguais ou diferentes, ou ainda, a capacidade de dedução mais tarde, por exemplo, perceber que em um conjunto de cadeiras brancas e pretas, o total é maior que a quantidade de cadeiras brancas (HENRIQUE, 2015, p.32).

2.1.3 A influência do meio social

O meio social influencia em parte o processo de construção do conhecimento, porém não explica totalmente a construção das estruturas cognitivas, desse modo, a interação social, a linguagem e as regras presentes em uma sociedade enriquecem e auxiliam o processo de desenvolvimento, mas não explicam a complexidade desse mecanismo (HENRIQUE, 2015). Assim sendo:

[...] tendo em vista que este não pode ser ensinado por transmissão ao sujeito. Analogamente, para abarcar esse conhecimento, o indivíduo em desenvolvimento possui estruturas, as quais lhe possibilitam assimilar e compreender o mundo que o cerca, evidenciando assim, a existência de um mecanismo construtor interno (GARCIA, 1998 *apud* HENRIQUE, 2015, p.32).

Neste sentido, é possível inferir que Piaget discorda de Vygotsky no que tange o processo de formação do conhecimento. Para Jean Piaget o meio social influencia em parte o desenvolvimento e o aprendizado, porém não é preponderante para sua estruturação, todavia Lev Vygotsky a interação social é o fator mais relevante da sua teoria, sendo o indivíduo permeado por essas interações que o levam ao aprendizado e conseqüentemente ao desenvolvimento.

2.1.4 A equilibração das estruturas cognitivas

A equilibração dessas estruturas está relacionada com o mecanismo que o corpo humano possui em buscar o equilíbrio, ou seja, o indivíduo ao deparar-se com uma situação de

desequilíbrio, seu organismo tentará adaptar-se a essa nova situação assimilando e acomodando novas habilidades e capacidades as estruturas cerebrais¹⁰⁴ e assim conduzindo o sujeito de um patamar de equilíbrio para outro mais estável. Contudo, esse equilíbrio é parcial a estruturação de um novo estágio de equilíbrio, o que por sua vez é infinito (HENRIQUE, 2015). “A passagem de um patamar de equilíbrio para outro mais estabilizado, conservando o equilíbrio já existente e integrando as novas habilidades cognitivas às antigas, remetem ao processo de auto-regulação” (PIAGET, 1979 *apud* HENRIQUE, p.32-33).

Henrique (2015), afirma que Piaget preocupa-se mais com as questões internas, inerentes a estruturação dos mecanismos internos que possibilitam o indivíduo desenvolver suas habilidades/capacidades, através da interação com o objeto e assim abstraindo as informações mais relevantes para si. Neste sentido, faz-se necessário citá-lo ao final deste tópico.

Em linhas gerais, para Piaget aprender é construir conhecimento, ou seja, exige uma ação interna “inter-ação”, uma operação mental interna (cognitiva/abstrata) sobre o objeto. Portanto, para que haja aprendizagem a criança/indivíduo precisa interagir com o objeto de conhecimento. Quando menores, entre a interação deve iniciar na dimensão física: pegar/tocar/cheirar os objetos para as operações mais abstratas, lógico-matemáticas. A ação passa a ser mais abstrata (HENRIQUE, 2015, p.34)

3. O INTERACIONISMO VYGOTSKYANO

Para Vygotsky (1991), o processo de formação do conhecimento acontece mediado pelas interações sociais, ou seja, um indivíduo necessita do outro para poder aprender e conseqüentemente desenvolver-se. Neste sentido, este autor vislumbra o homem por um prisma social/histórico/cultural, no qual, as relações de interação entre os sujeitos são possivelmente a principal chave que desperta no ser humano janelas de oportunidades referente a construção do conhecimento. Ademais ele destaca no parágrafo seguinte o mecanismo de construção do conhecimento ao qual denominou de zona de Desenvolvimento Proximal.

A Zona de Desenvolvimento Proximal compreende o mecanismo/processo, pelo qual, o sujeito permeado pelas interações sociais presente em uma determinada cultura, consegue aprender mediado por outro sujeito ou por ferramentas, ou seja, este indivíduo através da mediação sai de um patamar de aprendizado para outro mais evoluído com auxílio, alcançando um nível de desenvolvimento mental mais evoluído (VYGOTSKY, 1991). Assim sendo:

¹⁰⁴Aumentando a quantidade de sinapses no cérebro

[...] ao tratar sobre o papel da cultura para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos construiu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se constitui no processo em que o professor (elemento cultural por excelência) faz a mediação entre o indivíduo e o conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem acontece a partir da construção do conhecimento/significados, sendo este mediado pelo professor/ cultura desencadeando, portanto, o desenvolvimento do indivíduo (HENRIQUE, 2015, p.37).

Em suma o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, engloba a ZDR que refere-se a Zona de Desenvolvimento Real que corresponde ao que um sujeito/criança consegue realizar determinada tarefa sem auxílio ou mediação de outro indivíduo, todavia, a ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial que corresponde ao desenvolvimento prospecto, está relacionado com o nível que a indivíduo/criança/aluno é capaz de alcançar com auxílio/mediação do docente e assim saindo de um limiar de aprendizado/desenvolvimento para outro mais evoluído no sentido de atitude/capacidade/habilidade. Assim sendo, dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal encontram-se estes dois conceitos (HENRIQUE, 2015).

Referente ao que foi dito anteriormente, Vygotsky (1991), afirma que o aprendizado de alguma habilidade, como por exemplo, a linguagem é um fator que poderá possibilitar ou despertar Zonas de Desenvolvimento Proximais. Para Vygotsky (1991), o aprendizado é a primeira etapa que conduz o indivíduo ao desenvolvimento. Assim sendo, as interações entre os indivíduos possibilitam o despertar dessas Zonas de Desenvolvimento, para este autor não há aprendizado nem desenvolvimento se não houver interação entre pessoas. Neste sentido:

[...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 77).

Contudo, as Zonas de Desenvolvimento Proximais influenciam os processos internos referentes a construção do conhecimento. Neste sentido, o homem desenvolve-se em dois níveis cognitivos: o nível interpsicológico, relacionado ao social e em um nível intrapsicológico relativo aos processos cognitivos internos e individuais, um influenciando o outro (HENRIQUE, 2015). Neste sentido:

Esse processo de reconstrução interna das operações externas denomina-se interiorização, ou seja, a criança evolui, de funções mentais mais elementares, para funções mentais superiores, como por exemplo, a formulação de hipóteses (VYGOTSKY, 1991 *apud* HENRIQUE, 2015, p.36).

Em face do supracitado, algumas proposições podem ser feitas no que tange a

construção do conhecimento humano e seu desenvolvimento. O ser humano através do processo de interiorização recebe influências do meio externo, que por sua vez influência em parte o interno modificando a forma de pensar do sujeito. Assim sendo:

O homem como ser biológico e social desenvolve-se através da relação entre o meio externo que influencia o interno, modificando, dessa forma, as estruturas mentais, ou seja, partindo de um mecanismo mais elementar, ligado à sua biologia, tais como suas reações reflexas, automatizadas e etc. evoluindo para funções mentais superiores, que correspondem às capacidades que o mesmo possui de formular hipóteses, pensar em objetos ausentes, estabelecer relações entre fatos e eventos, imaginar situações nunca vivenciadas, além de conjecturar ações futuras. Sendo assim, as funções mentais superiores dizem a respeito à habilidade de abstrair sobre o mundo e sobre si (JOENK, 2002 *apud* HENRIQUE, 2015, p.35).

3.2 Comparando as teorias

Diferentemente de Jean Piaget, a teoria de Vygotsky percebe o homem como um ser que transcende sua biologia, neste sentido os fatores históricos, culturais e sociais são o cerne de sua proposição. Para Lev Vygotsky o aprendizado antecede o desenvolvimento, ou seja, de acordo com suas ideias não há desenvolvimento se não houver aprendizado, todavia, para Piaget a maturação orgânica e a equilibrção das estruturas cognitivas são o foco de seu trabalho, para este autor deve haver primeiramente o desenvolvimento por meio de estágios para que assim haja aprendizado (HENRIQUE, 2015). Posto isto, cabe ressaltar que “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1991, p. 77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar de forma sucinta as teorias Jean Piaget e Lev Vygotsky, caracterizando, analisando e diferenciando suas diferentes abordagens interacionista e a formação do conhecimento na cognição do ser humano. Ademais, foi discorrido sobre a historicidade de ambos os autores e de como sua formação veio a influenciar os aspectos inerentes as suas teorias.

Neste sentido, este trabalho de revisão bibliográfica levantou algumas questões e diferenças a respeito de ambas às teorias e de como a interação possivelmente possibilita o incremento da aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento. Assim sendo, algumas

proposições podem se feitas acerca do desenvolvimento e da construção do arcabouço cognitivo do ser humano.

Em linhas gerais, com o levantamento que fora feito nesta pesquisa é plausível afirmar que a interação no processo de formação do conhecimento pode ser um dos principais mecanismos que conduz o sujeito a evoluir de um estágio de equilíbrio para outro, neste sentido, em consonância com os estudo de Piaget (1999) a inter – ação com o objeto do conhecimento é que conduz indivíduo a abstrair empiricamente e relativamente, e, assim, assimilar e acomodar novas habilidades/capacidades as suas estruturas cognitivas levando o ser em desenvolvimento a alcançar níveis de aprendizados mais altos.

Todavia, para Vygotsky (1991), o principal papel da interação é o fato de ele produzir/criar/despertar Zonas de Desenvolvimento Proximas o que leva o indivíduo ao desenvolvimento. Contudo, as duas teorias se complementam, não é possível pensar o desenvolvimento humano dissociando o aspecto social do biológico, sendo assim, este trabalho propõe que mais pesquisas nesta área sejam feitas com a finalidade de produzir mais dados que possam gerar maior compreensão por parte da sociedade acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAETANO, Luciana Maria. **A epistemologia genética de Jean Piaget.** ComCiência n.120, Campinas, 2010.

COLLEY, Eduardo; SIMONE, Luiz Ricardo; SILVA, Jayme de Loyola. **Uma Viagem Pela História da Malacologia.** Estud. Biol., Ambiente Divers. jul./dez., 34(83), 175-190, 2012.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.p.125.

GARCIA, S. M. **A Construção do Conhecimento Segundo Jean Piaget,** 1998. Ensino em Revista, 6 (1):17-28.

HENRIQUE, Martileide da Costa. **A participação dos alunos como um fator relevante para a aprendizagem nas aulas de ciências naturais.** 2015, p.69.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic;** Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores, 2010, p.140.

JOENK, I. K. **Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky,** 2002.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget / Alberto Munari;** tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores 2010, p.156.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**: tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, p. 136.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.123.

PIAGET, J. **O Estruturalismo**. Trad. Moacir Renato de Amorim. 3 ed. São Paulo: Difel, 1979, p. 120.

Significados, Significado de Honoris Causa. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/honoris-causa/>> Acesso em 01 de junho de 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo – SP: Livraria Martins, 1991. p.115.

DIALOGISMO DE VOZES: BAKHTIN E ZUMTHOR

Rita de Lúcia Gomes de Souza
Universidade Federal da Paraíba
Maria de Fátima de Almeida
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este trabalho pretende estabelecer um diálogo entre os conceitos de voz encontrados em Bakhtin e Paul Zumthor, partindo do princípio comum de que os sentidos se entrelaçam num ponto convergente, onde tanto para um quanto para o outro, a voz assume caráter dialógico de “movência” num jogo de alteridade entre o eu e o outro. Por vez, estes mesmos conceitos se divergem no plano discursivo em que a própria palavra tida como expressão concreta e ato enunciativo assume outras definições, voz: discurso, som, palavra e enunciação. A obra zumthoriana, está pautada dentro de um universo dialógico de “movência” e alteridade entre o particular e o geral, pode ser também entendida como sendo a interação, interlocução, dialogismo. O eu e o outro estão assim definidos, o primeiro particular e o segundo geral. Seu objeto de investigação fundamenta-se na voz humana. Para Bakhtin, voz (Discurso) tem caráter dialógico e polifônico, lugar em que há interlocução e alteridade entre o Eu e o outro. Percebemos aqui um ponto comum entre os referidos autores. Bakhtin, apesar de não ter se ocupado em direcionar suas análises ao estudo da tradição oral, mas sim da literatura escrita, não desprezou em seu vocabulário o uso do termo Voz relacionada a oralidade. A polifonia em Bakhtin é entendida como sendo a multiplicidade de vozes, que expressam diferentes posicionamentos sobre um mesmo assunto. Sendo assim esta mesma voz tratada em Bakhtin, se identifica com ideia, ponto de vista e postura ideológica.

Palavras Chave: Voz, enunciação, dialogismo.

INTRODUÇÃO

A definição do termo Voz que se pretende estabelecer aqui, não é a mesma que encontramos nos verbetes dos dicionários. A palavra uma vez emitida pelo aparelho fonador que transmite som não se confundem com a mesma que encontraremos neste trabalho. No entanto, sob o ponto de vista gramatical, voz no sentido de ação de um sujeito que a produz (voz ativa) e por outro sujeito recebido (voz passiva) ou até mesmo concomitantemente praticado, temos um processo de interlocução que por vez entendemos ser o mesmo processo analisado por Bakhtin e Zumthor quando ambos se referem a movência e alteridade entre o particular e o geral e ou entre o eu e o outro.

Não podemos de forma genérica conceber estas colocações como ponto final da nossa definição do termo, mas como ponto de partida para nossas análises. O sentido do termo Voz é

muito mais amplo, ele é considerado de maneira abrangente sob as duas perspectivas que iremos abordar. Em alguns aspectos serão confundidos, unificados pelos autores, em outros momentos redefinidos o que nos dará a possibilidade de compreender quais identificam mais cada um ou o que encontramos como marca de originalidade que caracterizará o posicionamento deles. Espera-se que ao final possamos entender de fato, como cada autor visiona o termo voz. Para tanto abordaremos de forma sistemática a ideia de cada autor, colocando sempre dentro de uma análise onde, será identificável o ponto de vista de cada um dos dois autores.

Bakhtin vislumbra a voz num universo polifônico de multiplicidade de interação num espaço ideológico de alteridade entre o eu e o outro. Zumthor entende que voz é também estado de movencia e alteridade entre o geral e o particular lugar simbólico.

Fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento” (BAKHTIN, 2008, p. 23).

Na perspectiva de Zumthor, voz e oralidade não se confundem uma vez que, a voz perpassa o sentido especificamente lingüístico da comunicação por meio da fala que é sinônimo de oralidade a atravessa os muros deste conceito e estabelecem outros pilares que darão espaço a outras faces recriadas pelo mesmo. Sendo assim, a voz aqui não se caracteriza como fala, oralidade, som, no sentido restrito da palavra. Voz aqui, tem conceito bem mais amplo que não se pode ser simplista ao passo que abrange outras extremidades que nos permite refletir sobre a sua totalidade numa atmosfera carregada de efeitos de sentidos múltiplos. Voz pode ser entendida como discurso, enunciação momento em que se aproxima ainda mais os conceitos tratados nos dois autores.

Dentro de um conceito mais subjetivo, Zumthor afirma que, a voz exerce lugar simbólico (ideológico) em que ocorre a alternância entre particular e o geral, Eu e o Outro. Há dois posicionamentos na visão de zumthor em que ele chama de TESE. A tese define voz sob duas perspectivas que se configuram num jogo dialógico que nos permite estabelecer um grau de proximidade entre os conceitos presentes nos dois autores em questão. Observemos: “Primeira tese: a voz é o lugar simbólico que não pode ser definido de outra forma que por uma relação, uma distância, uma articulação entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e o outro (Dialogismo termo Bakhtiniano) . A voz é, pois, “inobjetivável” . Segunda tese: a voz, quando a percebemos,

estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito” (PRL, p. 83) (polifonia em Bakhtin).

O regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia. (BEZERRA, 2005, p.194)

Esta tradução de BEZERRA encontrada no texto de Bakhtin, *Estética da Criação verbal*, contextualiza tanto a primeira quanto a segunda TESE tratada acima. Ainda na teoria Zunthoriana, podemos encontrar de forma implícita o caráter ideológico da voz a partir do que ele chamou de *movência e nomadismo*. *Movência e nomadismo* é o espaço onde a voz assume diferentes performances em decorrência de fatores situacionais e em diferentes meios de transmissão deste. São estes fatores que determinam as intenções em que se vinculam através dos mais diversos meios e contextos e entre vozes alheias que se confundem e se entrelaçam numa atmosfera multifacetária. Partindo deste pensamento da teoria zumthoriana, podemos dizer que a voz enquanto parte integrante do homem ultrapassa seu corpo simbólico deixando desta forma de fazer parte do universo isolado do ser como forma particular e assume uma característica mais externa fundindo-se com outras vozes num processo polifônico ultrapassando as fronteiras da linguagem, como forma geral.

Em Bakhtin, a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação (MFL,p107). No universo Bakhtiniano, tanto o mundo da voz quanto o mundo da letra, se fundem. Os dois mundos se unificam através da produção dos sentidos que são transmitidos pelas vozes personalizadas, que ocupam lugar representativo de suas posições ideológicas que se divergem, que se diferenciam numa interlocução contínua com outras vozes.

O verbo se difunde por todo o mundo pelo que foi criado e ao que dá vida. Na palavra tem sua origem o poder do superior e da política, do camponês e da semente. O artesão que molda um objeto pronuncia as palavras que fecundam seu ato... A palavra proferida pela voz cria o que diz. (ZUMTHOR, 1989, p 89).

Note que, o caráter ideológico da palavra encontrado em Bakhtin também é observado em Zumthor. Os dois deixam explícito que a voz se encontra localizada onde há um jogo ideológico e dialógico de intenções maquiado pelo processo de interlocução, porém perceptível pelo contexto de produção. A palavra exerce poder de quem a produz sobre quem ouve, é

ideológica é dominante ao passo que ela se move e transcende o corpo físico, particular rumo ao espaço de outrem se tronando assim geral. O eu está para o outro, não havendo neutralidade no discurso, ele é sempre intencional de uma carga ideológica que ora confundi os dois mundos dialógicos. O diálogo pode ser entendido como confronto de ideias, pontos e vista. Bakhtin afirma que a linguagem é um fator social e que ela está em todas as práticas discursivas, compreende-se aqui que todo enunciado é axiologicamente determinado em função das práticas sociais que o engendram. As escolhas lingüísticas feitas o vocabulário utilizado em cada enunciação estão sempre revestidas de um valor social ideológico que por vezes serão até contraditório em função das intenções do produtor e ou mesmo do canal.

Por isso, porque ela é encontro e confronto pessoal, a leitura é diálogo. A ‘compreensão’ que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua. Daí o ‘prazer do texto’; desse texto ao qual eu confiro, por um instante, o dom de todos os poderes que chamo *eu*. O som, o prazer transcendem necessariamente a ordem informativa do discurso, que eles eliminam depois (PRL, p. 63).

Retomando o pensamento de Zumthor, onde ele afirma que a voz enquanto entidade viva que habita no corpo de quem a produz, não se deve ser confundida com a voz que por vez se representa nas diversas formas de reprodução e mediação que pode determinar tanto quanto quem a produz. Uma vez transmitida perde em essência seu caráter particular assumindo, pois seu caráter geral. Por sua vez, a voz que se apresenta dentro de outras esferas comunicativas, sejam elas escritas ou orais, verbal ou não verbal, dentro das mais variadas formas de transmissão, não se pode estabelecer em sentido mais restrito o ato intencional, pois que o canal de transmissão determina muito mais a mensagem do que quem a produziu.

O mundo que nos rodeia, na visão Bakhtiniana, está povoado, carregado de vozes construtoras de sentidos. Estas vozes são representadas através de palavras em forma de enunciados. As vozes de outras pessoas são percebidas em seus posicionamentos individuais e de grupos sociais. Não há neutralidade nas palavras, elas são sempre ditas a alguém e existe sempre uma reação, neste processo de interação o eu está para o tu, pois não se pode negar dentro desta alternância que o eu existe na medida em que está relacionado ao tu. “a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo”. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse contexto, a voz desaloja o homem de seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem”(PRL, p. 83-84); As vozes dialogam.

O que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética está, indissolivelmente, ligado aos efeitos semânticos, às transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura, mas que manifestam uma vibração fisiológica. Realizando o não-dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantêm”(PRL, p.53).

O pensamento filosófico Bakhtiniano, chama a atenção para a alternância do silêncio e do som, mesmo em face desta natureza o movimento dialógico não consiste num movimento uni, mas multi. O silêncio não significa aqui passividade de vozes, mas ele traz consigo reações e respostas que são perceptíveis em decorrências circunstanciais. O espaço dialógico dos enunciados, por vez, cede lugar do som ao silêncio repleto de significações e deixa implícito o não dito. O silêncio exerce tanto poder quanto o da palavra explícita. Em decorrência das circunstâncias o não fora proferido tem uma carga ideológica que supera o próprio ato de dizer. A voz do silêncio de quem não deixou explícita, mas que exerce um poder valorativo sobre a palavra reprimida, subtendida através do e pelo silêncio. Mas é através da palavra que saímos do universo subjetivo do não dito, implícito e passamos para um meio mais explícito concreto “ Por sua natureza, a palavra é social”. A palavra não é uma coisa, mas o meio eternamente “móvel”, eternamente mutante da comunicação social.

A palavra nunca tende a uma só consciência, uma só voz. A vida da palavra consiste em passar de boca em boca, de um contexto a outro, de um coletivo social ao outro, de uma geração a outra geração. Com isso a palavra não se esquece de seu caminho e não pode se liberar plenamente daqueles contextos concretos cujo a parte havia formado. Cada membro de um coletivo de falantes encontra a palavra não como palavra neutra da língua livre de intenções, sem ser povoada de outras vozes (...) não se recebe a palavra a não ser de uma voz alheia e plena voz alheia” (1929, p. 95). Em *Maxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin e Volochinov (1986), afirmam que a enunciação é de natureza social, por isso produto da interação social. Para Bakhtin, a ideologia deve ser tratada na materialidade, nos atos concretos da linguagem, na luta de classes, na interação social. No cerne desta luta de classes há uma diversidade de significações ideológicas, isto é, pela interação social os signos mantêm-se vivos, trazendo com eles concepções de mundo diferentes, jogo de interesses antagônicos. Isso nos ajuda a compreender porque não se podem considerar as palavras (signos ideológicos) como um simples reflexo, ou representação da realidade material.

Podemos dizer que, segundo a visão bakhtiniana, todo signo é ideológico não há portanto

neutralidade axiológica dos enunciados. “ O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo o que é ideológico possui um valor semiótico” (Bakhtin/ Volochinov, 1988, p. 32.) . O signo é ideológico não existem, portanto enunciados despidos ou desprovidos de intenções e sua projeção se dá no encadeamento de vozes que possuem também sua postura ideológica. Esta multiplicidade de vozes que se encontram se entrelaçam e se configuram dentro do universo polifônico tratado aqui por Bakhtin. No entanto esta mesma projeção está sujeita as condições e ou canais pelos quais os enunciados foram transmitidos.

O lugar simbólico e alteridade tanto em Bakhtin quanto em Paul Zumthor estão vulneráveis as condições de transmissão dos enunciados. Numa discussão sobre a lei da menor idade penal em 2014, ano de eleição presidencial, perguntava-se ao candidato Aécio Neves acerca do cerne da questão que em decorrência contextuais e de transmissão de suas declarações deixa bem claro os interesses tanto do ponto de vista partidário do próprio candidato quanto do ponto de vista de sua vinculação. Assim em um enunciado produzido por Aécio Neves, no momento candidato a presidente da república, vinculado por um canal local do estado do Ceará denota dentro do contexto quem o veículo de informação pretende atingir e em decorrência disto podem não ter as mesmas configurações por quem proferiu no momento que proferiu. Veja o enunciado a seguir: **“A solução é a educação, é a oportunidade é fazer o Brasil crescer.” (Ceará Agora, 25/07/2014) ,** já uma manchete de um outro veículo informativo traz o assunto da seguinte forma, **Aécio Neves se declara a favor da maioria penal. Senador disse que é necessário enfrentar a discussão e propõe levar tal debate para disputa eleitoral(revistaforum.com.br- 0/04/2014).** Fatores situacionais associados aos fatores circunstanciais e ideológicos determinam o contexto dos enunciados. Cada momento de enunciação traz consigo os interesses implícitos nas entrelinhas do próprio discurso, fala do candidato. A significação será dada também pelo meio de vinculação.

A mediação seja ela de qualquer natureza, falada, escrita, mediadas pelas mais diversas formas nos espaços sócias midiáticos, os enunciados ou mensagens serão determinados pelos meios aos quais foram vinculados. A mediação exerce papel fundamental é através dela e por seus espaços sociais que os enunciados são determinados. O dito ao ser vinculado por outrem fica exposto as interpretações que não são as mesmas desde o momento de enunciação. O contexto enunciativo está tanto para quem diz quanto para quem ouve, o espaço midiático determina a forma como quer que o enunciado seja aceito, seja entendido, seja decodificado. A

ideologia é implícita pelo canal ao qual foram vinculados os enunciados, discursos, voz. Para Zumthor, a voz se atualiza em diferentes meios e em diferentes situações. Pode-se afirmar que diante desta visão zumthoriana, as vozes se atualizam em decorrência das circunstâncias de produção e esta mesma circunstância são medidas pelo grau de intencionalidade numa esfera contextual de produção onde o autor, produtor utiliza o vocabulário adequado de acordo com suas intenções visto que ambos os autores possuem posicionamento em comum quando se trata do caráter ideológico tanto de quem produz os enunciados quanto o canal de vinculação do mesmo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 367-392.

_____. **Maxismo e filosofia da Linguagem**. 12ed. HUCITEC. 2006.

A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO (PCCOL): CONTRIBUIÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹⁰⁵

Philippe Pereira Borba de Araújo¹⁰⁶(POSLE/UFMG
p.araujo@yahoo.com.br)
Marco Antônio Margarido Costa¹⁰⁷(POSLE/UFMG
marcoantoniomcosta@gmail.com)

RESUMO

Desde a emergência da Linguística Aplicada no Brasil, diversas pesquisas de caráter intervencionista têm sido realizadas no contexto de formação de professores, numa busca de transformação das práticas de ensino-aprendizagem. Há, porém, críticas à forma hierarquizada com que os pesquisadores muitas vezes se dirigem aos professores em formação inicial ou continuada (CORACINI; BERTOLDO, 2003). Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de traçar as contribuições da metodologia de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) para o desenvolvimento de investigações sobre a formação docente. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, em que, primeiramente, buscaremos trazer, de forma sucinta, as bases teóricas e conceitos que permearam a construção da PCCol (MAGALHÃES, 2007a, 2007b, 2011a, 2011b). Abordaremos, em seguida, as noções essenciais para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa. Por fim, descreveremos algumas das pesquisas relacionadas à formação docente que foram desenvolvidas nesse enquadramento teórico na última década. Os trabalhos têm apontado para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, assim como a construção de novos papéis por parte de professores, coordenadores e pesquisadores, e a ampliação das possibilidades de transformação nas formas de agir dos sujeitos envolvidos. Sugerem ainda que o uso da argumentação nos momentos de formação leva à criação de uma zona de colaboração e criticidade (RODRIGUES, 2010), que possibilita aos participantes questionarem, discutirem e transformarem suas ações. Esperamos com esse trabalho contribuir para as reflexões sobre a questão do método nos contextos de produção de pesquisa em Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Pesquisa Crítica de Colaboração; Formação de Professores; Metodologia de Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A questão do método está presente nas reflexões sobre a ciência desde suas origens. O próprio surgimento da ciência enquanto forma de compreender e explicar os fenômenos se faz pela delimitação do objeto e pelo estabelecimento do método científico. Com fortes marcas do

¹⁰⁵ Agradecemos a Filipe Mendes C. Leite pela leitura atenta e valiosas contribuições e sugestões de leituras para a produção deste trabalho.

¹⁰⁶ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande e professor substituto na Unidade Acadêmica de Letras da mesma instituição.

¹⁰⁷ Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo e Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

pensamento racionalista cartesiano, do empirismo baconiano e do positivismo oitocentista, as ciências exatas e biológicas estabeleceram o paradigma fundador da epistemologia científica. Com o nascimento das ciências humanas e sociais, houve uma busca de alinhamento das pesquisas dessas áreas a esse paradigma tradicional, de forma a convencer a comunidade científica da época da validade dessas novas ciências¹⁰⁸.

Hoje, diversos autores têm apontado para a inadequação dos moldes epistemológicos tradicionais para a produção de pesquisas em um mundo pós-moderno. Como mostra Santos (1988), mesmo nas ciências exatas, tem-se percebido que a concepção de um mundo mecanicista, em que as partes poderiam ser racionalmente separadas para que fossem entendidas, não tem se mostrado suficiente para responder às questões que se colocam a partir da revolução iniciada pela teoria da relatividade e pela mecânica quântica.

O autor explica que essas duas novas teorias deram dois golpes profundos no paradigma científico dominante. A teoria da relatividade de Einstein revoluciona as concepções de espaço e tempo no domínio da astrofísica, ao mostrá-los como não absolutos. Com essa teoria, desmorona a visão newtoniana de um universo rígido, com espaço e tempo fixos e universais. A mecânica quântica, por sua vez, ataca o paradigma vigente de forma similar, mas no domínio da microfísica. “Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (SANTOS, 1988, p. 55). Os duros golpes dessas duas teorias inviabilizam o paradigma mecanicista, “uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir” (SANTOS, 1988, p. 55).

Santos (1988) demonstra ainda que diversos estudos na área da matemática, da biologia, da microfísica, entre outros, têm contribuído para um movimento de transição de um paradigma que ambiciona a universalidade, a separação de variáveis e uma dicotomia sujeito/objeto para um paradigma da desordem, do imprevisível, do relativo.

Esse novo paradigma que se apercebe na visão de Santos apresenta muitas das características do paradigma da complexidade de Morin (2003), que se alicerça na “convicção da recursividade, do não reducionismo, da não totalidade, da impossibilidade de atingir o conhecimento pleno e objetivo do mundo” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 66). Para Morin (2003), o pensamento contemporâneo passa a exigir que se leve em conta a imprevisibilidade, a

¹⁰⁸ Esse enquadramento do olhar nas lentes das ciências exatas pode se observar fortemente nos trabalhos fundadores da Linguística (Saussure) e da Sociologia (Durkheim), por exemplo (cf. RAJAGOPALAN, 2006).

contradição e a incompletude.

Nesse contexto de emergência de novos paradigmas, é preciso levar em conta a questão epistemológica. A partir do momento em que compreendemos o fazer científico como uma prática sócio-histórica, passamos a levar em conta o fato de que uma mudança no contexto histórico leva a transformações também nas formas de fazer ciência. Faz-se necessário enfatizar, no entanto, que uma transição de um paradigma a outro não implica uma mera troca de um conjunto de ideias por outro. Em outras palavras, a mudança de um paradigma para outro, longe de eliminar conceitos e métodos anteriores, parece se construir mais como uma transformação em que os elementos anteriores de certa forma permanecem e podem ser percebidos tanto nos discursos como nas práticas.

Rajagopalan (2006), por exemplo, em uma reflexão sobre a história da linguística e sua relação com a Linguística Aplicada, aponta que “a linguística carrega ainda hoje vestígios claros de suas origens no século XIX” (p. 157). Serve de ilustração para isso também a pesquisa de Coracini (2003). Ao analisar representações de professores em discursos acadêmicos, os autores verificaram um funcionamento discursivo que produz um efeito de hierarquia, em que o pesquisador (detentor do saber, crítico, reflexivo) se coloca num patamar superior aos coordenadores ou professores (acríticos, desatualizados, não-reflexivos). Subentende-se, assim, a partir dos discursos acadêmicos, que o professor necessita do saber do pesquisador para pensar criticamente.

Coracini (2003) constatou, nas pesquisas que investigou¹⁰⁹, que uma regularidade entre elas diz respeito à posição submissa e passiva da escola, de sempre necessitar receber prescrições de ordem teórica, e a teoria muitas vezes é colocada como dissociada das questões práticas, e hierarquicamente superiores a estas. Podemos encontrar nessa forma de produzir pesquisa elementos do paradigma científico tradicional.

Neste sentido, temos por objetivo deste trabalho investigar as contribuições da Pesquisa Crítica de Colaboração (doravante PCCol) para a formação docente. Esta metodologia de pesquisa, de caráter intervencionista e colaborativo, desenvolvida por Magalhães, se apoia atualmente na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Engeström, 2001, 2009).

De forma a atingir nossos objetivos, dividimos este trabalho em três partes. Na primeira, buscaremos trazer, de forma sucinta, as bases teóricas e conceitos que permearam a construção

¹⁰⁹ A autora utilizou para o corpus quatro revistas especializadas: *ESpecialist*, *D.E.L.T.A.*, *Trabalhos em Linguística Aplicada* e *Linguagem e Ensino*.

da PCCol (MAGALHÃES, 2011a, 2011b). Em seguida, na segunda parte, abordaremos as noções essenciais para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, numa tentativa de conceituação da PCCol. Por fim, na terceira parte, descreveremos algumas das pesquisas relacionadas à formação docente que foram desenvolvidas nesse paradigma na última década. Para compor o *corpus* analisado na terceira parte do trabalho, selecionamos seis trabalhos desenvolvidos entre 2011 e 2016, que adotaram a PCCol como norteadora das investigações realizadas.

A partir do que foi visto até aqui, percebemos uma relação intrínseca e indissociável entre o contexto sócio-histórico, as perspectivas teóricas e a questão metodológica. A metodologia não apenas guia o olhar do pesquisador, como impacta diretamente as ações e os resultados da pesquisa. Daí a importância de uma contínua busca em compreender as bases que sustentam as escolhas metodológicas em pesquisas. Assim, esperamos que este trabalho venha a contribuir com as reflexões sobre as formas de se desenvolver pesquisa em Linguística Aplicada em contextos de ensino e de formação de professores.

1 AS BASES TEÓRICAS DA PCCOL

Antes de discutirmos os principais elementos que caracterizam a PCCol, trataremos nesta seção os principais aportes teóricos que embasam seu desenvolvimento, assim como sua passagem histórica do paradigma interpretativista para o atual enquadramento no paradigma crítico de pesquisa.

Apoiados em Bredo e Feinberg (1982), Liberali, F. e Liberali, A. (2011) apontam três paradigmas de pesquisa: positivista, interpretativista e crítico. No paradigma positivista, entende-se que o conhecimento é construído a partir de leis gerais, em uma relação de dicotomia entre objeto e sujeito. Nessa concepção, “o mundo social é visto como pré-definido e universal” (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2011, p. 19), de modo que o conhecimento das leis universais levaria ao conhecimento do real. Percebe-se nesse paradigma um enfoque no teórico, em detrimento do prático.

No paradigma interpretativista, a prática é posta em primeiro plano. O conhecimento é produzido levando-se em consideração as convenções adotadas por uma determinada comunidade científica; assim, a interpretação torna-se o guia para a produção de pesquisa. O conhecimento nesse paradigma é entendido como subjetivo e contextualizado, e a função essencial da pesquisa seria encontrar os sentidos dados à realidade pelos agentes.

O paradigma crítico, por sua vez, é aquele que busca englobar os interesses técnicos, práticos e emancipatórios. O conhecimento é visto em termos de “progressão material e emancipação simbólica de todos os envolvidos no processo de pesquisa” (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2011, p. 19). Dessa maneira, o pesquisador passa a se ver ou como um agente de mudanças ou como reforçador do *status quo*. Nesse paradigma, em que se insere a PCCol, a pesquisa é entendida em seu valor educativo, como um elemento que impulsiona todos os envolvidos a enxergarem o mundo sob uma nova ótica.

Fidalgo e Shimoura (2007), em um estudo histórico do trabalho de Magalhães da década de 1990 até 2006, afirmam que os conceitos centrais desenvolvidos por Magalhães se situavam inicialmente no paradigma interpretativista, com fortes marcas etnográficas¹¹⁰. Na década de 1990, porém, Magalhães apresenta marcas que permitem situar seus estudos numa transição entre o paradigma interpretativista e o paradigma crítico.

De acordo com Fidalgo e Shimoura (2007), já em 1998 Magalhães marca uma ruptura com o paradigma interpretativista. De forma semelhante à perspectiva de Coracini (2003), que apresentamos acima, Magalhães passa a assumir que

não é mais possível que a formação do professor esteja em uma abordagem de cima para baixo, na qual uns ensinam e outros aprendam para depois reproduzirem tudo em suas salas de aula. Afinal, não faz sentido que seja assim se todos os compêndios sobre educação ensinam aos professores que eles devem ouvir os alunos. (FIDALGO; SHIMOURA, 2007, p. 24)

São especialmente importantes para a construção da PCCol, nos moldes em que se encontra hoje, os trabalhos de Vygotsky, Bakhtin e Habermas, cujos conceitos-chave discutiremos nos próximos parágrafos.

Consideramos Vygotsky como um pensador que contribui com muitas das bases da PCCol. A **Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural** (doravante TASHC), em que se apoia a PCCol, foi inicialmente desenvolvida por Leontiev, discípulo de Vygotsky, a partir das ideias deste, e foi posteriormente expandida por Engeström (2009, 2011). Para a TASHC, os sujeitos se constituem através de relações mediadas com o mundo e com outros sujeitos em Sistemas de Atividades¹¹¹. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como atividade social, e não uma realização individual, um processo de “construção de coletividades” (MACAMBIRA,

¹¹⁰ Percebem-se essas marcas inclusive na denominação da proposta: Magalhães discutia em 1994 uma “etnografia colaborativa” (cf. FIDALGO; SHIMOURA, 2007, p. 22-23).

¹¹¹ Para uma discussão mais aprofundada sobre a Teoria da Atividade, cf. Araújo (2013, 2016), Liberali (2009) e Broxado (2016).

2013, p. 55). Essas reflexões vygotskianas sobre a natureza sócio-histórica da aprendizagem são também fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas no quadro da PCCol.

É a partir das reflexões de Vygotsky também que surge o conceito de “**instrumento-e-resultado**”. Nesse conceito, embasado nas concepções do Materialismo Histórico Dialético de Marx, entende-se o método como simultaneamente pré-requisito e produto. Como explica Cababe (2014), esse método opõe-se aos métodos “instrumento-para-resultado”, que são produzidos em massa, de forma já pré-determinada, isolados dos objetos e apenas aplicados. Os métodos vistos como “instrumento-e-resultado” são construídos dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, direcionados para fins específicos, e estão em constante transformação.

A influência bakhtiniana na PCCol se verifica principalmente na concepção de **discurso** e discussões sobre a linguagem e relações de poder e ideologias. Nessa perspectiva, o discurso é o lugar onde os valores sociais de orientações contraditórias se entrecruzam. O conceito de **gênero discursivo** enriquece também as reflexões sobre o contexto e o lugar discursivo nas produções de linguagem.

O pensamento de Habermas contribui com as reflexões teóricas desenvolvidas sobre o **agir comunicativo** e a negociação nos discursos em contextos argumentativos. Magalhães (2007a) destaca três formas de agir para Habermas: a ação teleológica, voltada para produzir efeito no mundo; a ação regrada por normas, relacionada ao mundo social e pautada por valores, crenças e regras; e a ação dramaturgica, que se relaciona com o mundo subjetivo e com as experiências de vida. Percebem-se no agir essas três formas de pretensão de validade, mas não de forma reflexiva. Habermas introduz, então, o conceito de reflexão a partir do conceito de agir comunicativo. É através desse agir que o agente percebe as pretensões de validade em relação à sua própria ação.

Magalhães (2007a) argumenta que o conceito de agir comunicativo “parece suportar pesquisas que se propõem a estabelecer relações democráticas e colaborativas entre os participantes, relações em que as pretensões de validade possam ser confrontadas e justificadas por todos os participantes da interação” (p. 80). Assim, o quadro teórico apresentado por Habermas contribui especialmente com a PCCol por “permitir ao pesquisador avaliar o mundo subjetivo dos participantes na interação (inclusive o dele próprio)” (MAGALHÃES, 2007a, p. 80).

2 AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA PCCOL

A partir dos conceitos e contribuições teóricas trazidas na seção anterior, propomos abaixo uma discussão de algumas noções centrais que contribuem para caracterizar a PCCol, situamo-la no paradigma crítico de pesquisa, e a relacionamos com outras formas de fazer pesquisa.

Partindo da perspectiva vygotskiana de aprendizagem, a PCCol entende que a busca por compreender e transformar a realidade não é um ato individual, mas um processo que acontece na relação com o outro. Araújo e Costa (2016) corrobora com essa perspectiva, ao afirmar que “pensar com o outro é parte imprescindível do desenvolvimento cognitivo” (p. 236). Assim, as pesquisas no quadro da PCCol são desenvolvidas em uma relação de reciprocidade entre o pesquisador e os outros sujeitos da pesquisa. Dessa forma, busca-se uma superação das hierarquias que tradicionalmente situam o pesquisador num patamar superior, conforme aponta o estudo de Coracini (2003).

Nesse sentido, a colaboração é entendida como central, uma vez que “organiza os processos sociais responsáveis pela constituição das formas de ser, as escolhas dos modos de ação-discursos quanto à produção e condução de pesquisas/projetos de extensão” (MAGALHÃES, 2011b, p. 17). É importante destacar, no entanto, que, na perspectiva da PCCol, a cooperação se distingue da colaboração, visto que

[...] na primeira há uma ajuda mútua na execução de tarefas que nem sempre resultaram de decisões conjuntas dos membros do grupo, podendo, inclusive, existir relações desiguais e hierárquicas entre os participantes. A colaboração, por sua vez, é marcada pelo trabalho conjunto, pelo apoio mútuo, pela definição coletiva de objetivos e motivos comuns, e, sendo assim, as ações não são hierárquicas. (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 69).

Na PCCol, entender e transformar compõem um ato único (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2011; CABABE, 2014). Nesse sentido, busca-se a problematização coletiva das práticas adotadas em sala de aula, de forma que, num movimento reflexivo motivado pela linguagem e materializado nos discursos, novos sentidos são produzidos e as ações são transformadas.

Não é uma pesquisa sobre o outro, mas uma pesquisa com o outro, ou seja, uma pesquisa que “não se preocupa apenas em observar o outro, mas em construir com o outro e agir junto com o outro” (CABABE, 2014, p. 77-78). Trata-se, assim, de um paradigma de intervenção com foco na colaboração, sem uma relação polarizada entre pesquisador e sujeitos ou objetos de

pesquisa. “Todos são participantes; cada um, um par mais experiente em algum aspecto da pesquisa; todos essenciais para que a pesquisa seja mais do que um compêndio extra de receitas aprioristicamente definidas e impostas à escola” (FIDALGO; SHIMOURA, 2007, p. 27).

Uma outra característica da PCCol é sua indissociação do contexto local e da vida que se vive. As reflexões e as críticas almejam a resolução de problemas sociais, vivenciados na realidade escolar e nos contextos de trabalho. Esse foco na reflexão a partir da prática, em relação com o teórico, leva a um movimento que conduz para a construção de novos significados que contribuem com a quebra da dicotomia teoria/prática. Entende-se o agir num movimento contínuo que parte da prática para a reflexão teórica, que por sua vez leva a uma nova prática.

Oliveira e Magalhães (2011) advertem, porém, que a transformação almejada na PCCol “é uma tarefa complexa, com inúmeros obstáculos e resistências, tanto advindas do espaço institucional, quanto dos sentidos que sócio-historicamente são construídos nas práticas do professor e da escola” (p. 68). Além disso, o fato de a colaboração ocorrer a partir do choque de ideias e de contradições estabelecidas no trabalho em grupo torna o processo crítico-reflexivo incômodo, e gerador de inquietações.

Entendemos que a colaboração, nessa perspectiva, se constrói em um equilíbrio tênue entre a abertura de contextos em que todos se sintam confortáveis para expor seus pontos de vistas, suas experiências e suas discordâncias em relação aos discursos do outro, e as tensões geradas pela crítica, pelo questionamento e pela zona de desconforto que é central nesse processo. Nota-se nesse ponto uma divergência importante entre a noção de colaboração do senso comum, geralmente associada à harmonia entre todos e à busca de zonas de conforto e à busca de concordância, e o conceito de colaboração crítica, para o qual a saída da zona de conforto e a busca por conflitos promotores de reflexões é fundamental.

3 PESQUISAS RECENTES NO QUADRO DA PCCOL

Nesta seção, apresentaremos alguns resultados de pesquisas realizadas no quadro da PCCol, de forma não só a perceber as contribuições que esse paradigma tem trazido, como também para exemplificar, a partir de citações dos próprios pesquisadores, certos elementos que lhe são característicos.

Em sua dissertação de Mestrado sobre aprendizado de português como língua adicional,

Cababe (2014), ao se entender como pesquisadora também em (trans)formação, a partir das contribuições dos outros sujeitos da pesquisa, leva em conta em seu trabalho as inquietações, os conflitos e ressignificações por que passou durante a realização da pesquisa, como se observa no trecho a seguir.

Ao fazer uma autoanálise, PP¹¹² reconheceu que, ao longo dos dois anos do mestrado, ela foi aprendendo a dialogar mais com os conceitos da TASHC; começou a refletir sobre a importância da argumentação no planejamento das UDs¹¹³ e nas discussões em sala de aula; conseguiu refletir mais criticamente sobre o seu agir em sala de aula a partir das suas autoanálises e das análises da professora-orientadora feitas com base nos vídeos das aulas ministradas e gravadas [...] (CABABE, 2014, p. 167).

De forma semelhante, nota-se uma reflexão dos papéis da pesquisadora em sua relação com os sujeitos da pesquisa no seguinte trecho da dissertação de Gatto (2014): “percebeu-se, na análise desses turnos, uma alternância de papéis por parte da PP – ora a chefe autoritária, detentora do poder e da verdade, impondo suas ideias, ora a parceira colaborativa crítica que pretendia refletir junto com a outra” (p. 111). A pesquisadora atribui essa alternância ao processo de desenvolvimento e transformação pelo qual estava passando no desenvolvimento da pesquisa. Acrescenta ainda que a busca intencional de conflitos através da linguagem permitiu aos participantes sair de uma zona de colaboração confortável para um contexto de colaboração crítica, e permitiu a construção de significados compartilhados. Admite, porém, que a intervenção foi “um primeiro passo em direção à construção de colaboração crítica neste grupo, em que ainda prevalece fortemente o sentido de colaboração confortável” (GATTO, 2014, p. 136), e qualifica a transformação de sentidos observada como “tímida” (p. 136).

Em trabalho fruto de discussões de professores, coordenadores e pesquisadores no projeto de extensão *Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas* (LEDA), Magalhães (2011b) aponta que a escolha de trabalhar na perspectiva da PCCol possibilitou a criação de “um quadro crítico colaborativo de compreensão, questionamento e transformação” (p. 36), que levou à aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos.

A PCCol guiou também a pesquisa de Nascimento (2013), no contexto de ensino de língua espanhola em uma universidade privada. Nascimento afirma como um dos resultados de seu trabalho a transformação que ocorreu nos horizontes dos sujeitos e também na cultura local.

¹¹² Professora-pesquisadora.

¹¹³ Unidades didáticas.

Já não sou mais quem eu era. Saí da reflexão meramente prática, técnica e agora sou uma professora-pesquisadora que reflete de forma crítico-colaborativa, com uma prática docente fundamentada nos preceitos da TASHC e pela organização argumentativa do desenvolvimento do meu pensamento crítico-reflexivo e contribuo para que os meus alunos também o tenham. [...] A transformação da cultura local teve na cadeia criativa a expansão da construção dos conhecimentos. A nossa intervenção é significativa e constituída dos valores que fortalecem os sujeitos de forma histórico-sócio-cultural. (NASCIMENTO, 2013, p. 118).

A autora aponta ainda marcas desse reposicionamento discente, dentre as quais destacamos: o desenvolvimento de autoconfiança na escolha dos temas de pesquisa, e ampliação da participação na sala de aula. Como marcas do desenvolvimento docente, destacamos: a passagem de um agir centralizador para a oportunização de colaboração discente e da reflexão técnica para a reflexão colaborativa e crítica.

Macambira (2013), em sua dissertação de Mestrado, analisou atividades em uma rede de formação de educadores. A pesquisadora verificou que houve linguagem argumentativa em alguns momentos, mas que o espaço para a colaboração precisaria ser ampliado, principalmente nas ações da orientadora, para que houvesse reflexão crítica, confronto entre diferentes sentidos e compartilhamento de novos significados.

De forma semelhante, Mello e Dutra (2011) apresentaram dificuldades no estabelecimento de um espaço crítico-colaborativo-reflexivo em sua pesquisa. Conforme as autoras, o problema crucial que impediu o desenvolvimento do trabalho foi a dificuldade em organizar o funcionamento do grupo. As autoras afirmam que o fator humano “é superiormente importante [ao conhecimento intelectual de metodologias]: é uma pré-condição ao trabalho metodológico-intelectual” (MELLO; DUTRA, 2011, p. 92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber, a partir do que foi discutido nesse trabalho, que a PCCol pode se inserir no paradigma emergente de pesquisa descrito por Santos (1988), e contribuir para essa ruptura que se vislumbra nos moldes tradicionais de pesquisa, por seu caráter emancipatório e revolucionário, de quebra das hierarquias entre pesquisadores e professores, que leva a novas formas de agir.

Percebemos ainda uma aproximação da PCCol com o paradigma da complexidade de Morin (2003) e do paradigma crítico descrito por Liberali, F. e Liberali, A. (2011), visto que a PCCol não tem ambições universalistas, se pauta na incompletude e na contradição para

construção de conhecimento sempre local, histórico e em processo de transformação.

Verificamos que as pesquisas na PCCol se centram na busca contínua de problematização, compreensão e transformação das práticas em sala de aula a partir de trocas discursivas entre professores, estudantes, pesquisadores e coordenadores, em uma relação não binária entre o conhecimento teórico e o prático. Afinal, como salienta Magalhães (2007b), projetos de formação contínua de educadores em que há dissociação entre teoria e prática (cabendo à prática um lugar secundário) “não oferecem aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, a sua ação em sala de aula” (p. 96).

Destacamos também a centralidade das reflexões de Vygotsky, Bakhtin e Habermas na construção histórica do paradigma de pesquisa crítica de colaboração, principalmente a partir dos conceitos de Atividade Social, discurso e agir comunicativo, respectivamente.

Por fim, a partir dos resultados dos trabalhos que selecionamos, podemos perceber que a realização de pesquisas críticas de colaboração é um trabalho que propicia a reflexão sobre o próprio agir do pesquisador, na sua relação com os outros sujeitos da pesquisa. No entanto, pela necessidade de um contexto contínuo de participação, embate e crítica para o desenvolvimento da pesquisa, há uma grande interdependência entre os envolvidos para que se atinjam os resultados esperados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. P. B. A. Superando a cegueira social através da Teoria da Atividade. In: **SIMPÓSIO DE ESTUDOS INCLUSIVOS - POR UM ENSINO DE LÍNGUAS AUTÔNOMO E ÉTICO**, 1., 2013, Recife. Anais... Recife, 2013. p. 65-76. CD.

_____.; COSTA, M. A. M. O diálogo crítico como ferramenta para colaboração na sala de aula. In: **COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO**, 3., 2016, Campina Grande. Anais... Campina Grande, 2017. p. 224-237. Disponível em: <<http://bit.ly/2oHig5s>>. Acesso em 14 abr. 2016.

BREDO, E.; FEINBERG, W. The critical approach to social and educational research. In: BREDO, E.; FEINBERG, W. (Eds.). **Knowledges and values in social and educational research**. Philadelphia: Temple University Press. 1982.

BROXADO, I. **A Formação do Coordenador Pedagógico em Diálogos Argumentativos na Reunião Pedagógica**. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPE, Recife, 2016.

Disponível em: <<http://bit.ly/2ojHDY0>>. Acesso em 18 abr. 2017.

CABABE, B. S. **A aprendizagem-desenvolvimento de português como língua adicional: multimodalidade, multiculturalidade e perguntas argumentativas**. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2pFG5I1>>. Acesso em 16 abr. 2017.

CORACINI, M. J. R. F. **O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua**. In: _____; BERTOLDO, E. S. (Org.). O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 193-210.

ENGESTRÖM, Y. The future of Activity Theory: a rough draft. In: DANIELS, H.; SANNINO, A.; GUTIÉRREZ, K. D. (Orgs.) **Learning and expanding with Activity Theory**. Nova Iorque: Cambridge, 2009.

_____. Expansive Learning at Work: **Toward an activity theoretical reconceptualization**. Journal of Education and Work, Londres, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/2odRoXn>>. Acesso em 15 abr. 2017.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. Notas Sobre Uma Prática Em Construção. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 22-30.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroconformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-78.

GATTO, M. G. **Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês**. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2nSw2Tv>>. Acesso em 16 abr. 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. A Negociação de Sentidos em Formação de Educadores em Pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007a. p. 73-87.

_____. Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007b. p. 94-103.

_____. Theoretical-Methodological Choices in AL Research: critical research of collaboration in teacher education. **Revista Inter Fainc**, Santo André, SP, v. 1, n. 1, p. 17-33, jun./dez. 2011a. Disponível em: <<http://bit.ly/2pBdzHp>>. Acesso em 14 abr. 2017.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.;

FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011b. p. 13-40.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. A colaboração crítica na formação contínua de professores. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 77-94.

MORIN, E. (1999) **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, T. M. D. **O ensino da língua espanhola através da atividade social escrita de resumos para apresentação de pôster em congresso: o protagonismo discente na graduação em Letras**. 206f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPE, Recife, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2nYUsuC>>. Acesso em 18 abr. 2017.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 65-76.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, mai./ago. 1988. Disponível em: <<http://bit.ly/1LNQOnM>>. Acesso em 14 abr. 2017.

OS POVOS INDÍGENAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Anderson Bastos da Silva (Graduando em História-UFPB)

Rhanna de Pádua Barbosa Falcão de Albuquerque (Graduando em História-UFPB)

Thamires Soares Lima (Graduando em História-UFPB)

Cláudia Cristina do Lago Borges (Professora Dr, Orientadora, UFPB)

RESUMO

A promulgação da Lei 11.645/2008 determinou que o tema sobre os povos africanos e indígenas se tornassem conteúdo obrigatório nos currículos escolares, especialmente nas áreas de História, Linguagem e Artes. Apesar do avanço, o que vemos nos livros didáticos e na atuação dos docentes em sala de aula, ainda é o uso do discurso tradicional, sem evidenciar as mudanças e conquistas alcançadas por estes povos ao longo de mais de 500 anos na História do Brasil. Pensando na atuação dos docentes, o presente trabalho se propõe a discutir o processo de formação dos professores em História na Paraíba, a partir da análise das estruturas curriculares e das metodologias de ensino aplicadas à temática indígena. O mote deste trabalho se deu a partir da observação de que, apesar da lei, ainda permanece a visão cristalizada dos povos indígenas, como se eles permanecessem nas imagens e descrições do século XVI. A hipótese para essa permanência é que a temática indígena ainda não esteja totalmente inserida nos planos curriculares dos cursos de licenciatura, induzindo o recém docente a manter o discurso tradicional. O trabalho tem como base a análise das estruturas curriculares dos cursos de formação docente na Paraíba, bem como dos projetos de ação destinados ao incentivo à docência, que tenham como foco as discussões sobre os povos indígenas do Brasil.

Palavras-chaves: História Indígena. Ensino. Formação Docente

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei 11.645/2008 determinou que o tema sobre os povos africanos e indígenas se tornassem conteúdo obrigatório nos currículos escolares, especialmente nas áreas de História, Linguagem e Artes. Apesar do avanço, o que vemos nos livros didáticos e na atuação dos docentes em sala de aula, ainda é o uso do discurso tradicional, sem evidenciar as mudanças e conquistas alcançadas por estes povos ao longo de mais de 500 anos na História do Brasil.

A visibilidade da questão indígena na mídia e o discurso da participação cidadã fortaleceram-se no Brasil a partir da década de 1880. O Império elaborou o índio como um símbolo – não os povos indígenas, mas o “índio”, estereotipado, alegorizado e genérico, que

povoa os livros didáticos desde então. Além disso, a imagem do índio como “selvagem” aparece nos livros didáticos desde 1860, segundo Fernandes (2009).

A maioria dos cursos de graduação e licenciatura em História no Brasil trata a cultura e a história indígenas de maneira superficial. De forma geral, os cursos não possuem disciplinas voltadas para a história dos povos indígenas em tempos anteriores à chegada dos europeus e, mencionando apenas alguns grupos, dentre várias centenas, nas primeiras aulas de disciplinas que abordarão centralmente a conquista e a colonização da América. A menção aos povos indígenas acaba se dando, na maior parte das vezes, apenas em referência às atitudes europeias, como se eles não tivessem história ou relevância antes da chegada dos portugueses.

Segundo Rüsen (2011, p. 56), “A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária”, deste modo, fazendo o recorte temático e chamando a atenção da discussão dos povos indígena, como podemos esperar que a sociedade brasileira tenha conhecimento e consciência acerca de tal tema, quando este mesmo tema pouco recebe atenção nas escolas de ensino fundamental e médio, além de no próprio ensino superior? Como poderemos atribuir a devida importância à questão indígena, quando pouco se sabe sobre eles?

Apesar da lei 11.645/2008, ainda permanece a visão cristalizada dos povos indígenas, como se eles permanecessem nas imagens e descrições do século XVI. A hipótese para essa permanência é que a temática indígena ainda não esteja totalmente inserida nos planos curriculares dos cursos de licenciatura, induzindo o recém-docente a manter o discurso tradicional.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

A atual estrutura curricular do ensino básico tem como partida os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neles, a história dos povos indígenas faz-se presente, mas colocada dentro do contexto do processo colonizador, ou seja, a história dos povos indígenas nas américas parece surgir apenas com a chegada dos europeus, e focadas nas áreas da América Central e América do Sul, deixando de lado aspectos importantes presentes nos povos indígenas da América do Norte. A parte que refere a antiguidade dos povos ameríndios tem como marco cronológico as primeiras migrações populacionais, datadas entre 30 - 15 mil anos, entretanto, não são vistas dentro de um processo de continuidade populacional e cultural junto aos

históricos povos indígenas presentes nestes territórios, o que leva-se a acreditar numa relação extremamente simplista de que os povos indígenas surgiram nas Américas na última era glacial, desapareceram e ressurgiram pouco antes da chegada dos colonizadores.

Assim como os currículos, a produção dos livros didáticos segue as diretrizes dos PCNs, porém, apesar de alguns autores contemplarem as atualizações produzidas pela Antropologia e Arqueologia, o conteúdo segue, muitas vezes, a visão tendenciosa sobre os povos indígenas, a mesma tratada nos primeiros manuais sobre a História do Brasil ou História da América no século XIX, em que estes povos eram tidos como selvagens, longe de qualquer conceito ou prática civilizatória.

Como forma de se adequar ao modelo dos currículos do ensino básico, em geral, as licenciaturas têm suas estruturas curriculares baseadas nos tradicionais modelos de entendimento da História, moldados a partir de conceitos temporais e eurocêntricos. Neste caso, questões temáticas ficam restritas aos conteúdos complementares, ofertados aos alunos de forma esporádica. É o que acontece com a História dos povos indígenas das Américas, trabalhada de forma dispersa entre diferentes componentes, e que, nem sempre, são feitos links entre os conteúdos, dificultando ao aluno uma maior percepção histórica, cultural e temporal desses povos.

Pensando na atuação dos docentes, o presente trabalho se propõe a discutir o processo de formação dos professores em História na Paraíba, a partir da análise das estruturas curriculares e das metodologias de ensino aplicadas à temática indígena.

Para tanto, o trabalho utilizou-se de pesquisa documental, focando especialmente nos regulamentos que norteiam os cursos de formação – os PPCs, bem como dos projetos de ação destinados ao incentivo à docência, que tenham como foco as discussões sobre os povos indígenas do Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A História do Brasil, tal como a conhecemos, começou a ser oficialmente “escrita” em 1838, quando o então imperador D. Pedro II criou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Formado por uma elite intelectual, o objetivo do Instituto era de construir a história e a identidade de uma nação ora crescente. Como produção documental ao referir-se aos povos

indígenas, os textos sobre a História do Brasil tratavam

[...] de uma ‘técnica’ na qual as fontes sobre os índios eram recolhidas das crônicas do período colonial, dos relatos de viajantes, dos antigos documentos acerca das aldeias e dos mais recentes relatórios de presidente de província e de dirigentes de aldeias. (KODOMA, 2009, p. 15).

Assim, a representação que se tinha dos índios partia da visão do outro, ou seja, dos colonos e dos viajantes europeus que viam essa terra e sua gente dentro de uma perspectiva da excentricidade, do paganismo e da barbárie. Outros trabalhos apresentados pelo Instituto seguiram a mesma lógica, mas foi a obra de Francisco Adolfo Varnhagen, publicada entre 1854 e 1857 que norteou a percepção sobre os povos indígenas. Entre os raros discursos sobre a legitimidade dos índios como verdadeiros donos das terras e origem da sociedade brasileira realizados já nesta época, Varnhagen destrói esse pensamento afirmando que

Ora, os nossos índios, ou não são cidadãos brasileiros ou não: para o serem não cumprem nenhuma das obrigações das leis, e andam vadiando e com as orelhas e beiços furados, em vez de serem guardas nacionais e vestir uniformes, etc. Não sendo, ou não estando neste jogo, por incapacidade moral [...], não pode a lei ver neles mais que uma gente estranha ao pacto social, que abusa da piedade que com eles se tem [...]. (VARNHAGEN, 1850)

O discurso de Varnhagen, bem como de outros historiadores e literatos, será representado como norteador para a produção dos manuais didáticos entre os séculos XIX e XX. Na melhor medida, a literatura apresentará a figura do índio como um herói romantizado ou como aparato do folclore brasileiro.

Com o desenvolver da etnografia, antropologia e a arqueologia, a história passou a utilizar-se dos resultados de novas pesquisas no seu cabedal sobre a História dos povos ameríndios, desde a chegada de diferentes levas populacionais há mais de 15 mil anos, passando pelos conflitos que levaram ao extermínio milhares de povos indígenas em todas as Américas com a chegada dos colonos europeus, até as atuais políticas indigenistas.

Como aporte para repensar essa história, temos no Brasil as obras de Darcy Ribeiro, tais como O processo civilizatório (1968), Os índios e a civilização (1970) e O povo brasileiro (1995) que ajudaram a construir uma visão contrária àquela apresentada pelos intelectuais do Instituto Histórico. Porém, apesar de amplas publicações no campo historiográfico, acadêmico e científico que divulgam as inúmeras pesquisas sobre os povos indígenas, o que vemos nos livros didáticos e nos meios de comunicação é a quase total ausência dos povos indígenas no cotidiano

das populações, ou, quando apresentados, surgem como elementos coadjuvantes, viventes de áreas ermas, ou sob a personificação de agentes malfeitores da ordem social, que interrompem rodovias e atrapalham a vida da população trabalhadora (ALMEIDA, 2003. REBELO, 2010).

O que cabe então nesse contexto é a pergunta: por que não falamos dos povos indígenas? Segundo Giovani Silva (2015), a construção de estereótipos sobre os indígenas está pautada na cristalização da imagem destes povos no passado, como se, depois do período colonial, os índios fossem totalmente extintos. Observando os livros didáticos, podemos relacionar que o processo de construção da imagem do índio é, ainda, um reflexo do modelo criado pelo IHGB no século XIX.

Nesse processo, o que temos ao longo dos anos são os “esquecimentos” e prerrogativa de que os povos indígenas são elementos de um passado distante da História do Brasil. Com isso, tanto as escolas, os livros didáticos e os cursos de formação docente mantiveram essa lógica, relegando o índio apenas ao enfoque folclórico, e, portanto, parafraseando Giovani Silva (2015, p. 23), “prestando um desserviço à educação de crianças, adolescentes e jovens”.

Segundo Aldo Rebelo (2010, p. 39), “O índio que resplandece no imaginário nacional é, naturalmente, um ser genérico, como no estereótipo que distingue qualquer aglomerado humano, sobretudo as nacionalidades”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando o PPC do curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual da Paraíba, vemos que este detém uma política e valorização da cultura regional indígena e africana, ou seja, buscam atender à exigência da lei 10.639 e 11.645, assim informando a importância dessas culturas na formação da sociedade brasileira.

A história e a cultura dos povos indígenas e africanos foram sendo perdidas com o processo de aculturação, miscigenação e sincretismo, relacionado à colonização e formação da sociedade brasileira. Com a finalidade de evitar a extinção dessas culturas e valorizá-las, a UEPB incentiva e fomenta a produção de material didático e vídeoaulas para consubstanciar um componente curricular de dimensão Livre, acessível aos estudantes de todos os cursos, buscando, ao mesmo tempo, estabelecer com esta articulação com atividades de extensão e cultura, envolvendo a arte, a dança, a música, ritos e outros aspectos dessas culturas. (UEPB. PPC História, 2016, p.23).

A lei 11.645/2008 que conduziu a obrigatoriedade do ensino indígena e afro brasileiro

no currículo promoveu diversos avanços durante esse período no livro didático, mas algumas conjunturas ainda estão sendo modificadas. A condução do ensino obrigatório estruturou o incentivo para modificar as formações dos docentes sobre a percepção da história indígena, dessa maneira é de fundamental importância observar a organização das disciplinas nas universidades, porque sua estrutura permite inclusão dos cursos de licenciatura em história em diversos campos do Estado da Paraíba.

O programa de planejamento político de curso entre 2011 a 2016 da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, localizado em Guarabira propõe ao curso de licenciatura em História a discussão de diversos fatos históricos a partir de recortes cronológicos e contextos sociais. Desta maneira, o docente busca ensinar os conteúdos proposto nas disciplinas, sendo de fundamental importância abordar as ementas. A UEPB Campus III divide as disciplinas em: “[...] Teoria e Metodologia da História, História Geral (África-Ásia-Euro), História das Américas e do Brasil (América-Brasil) e Formação de Professores e Ensino de História”.(UEPB, 2016, p.41). Diante das 27 disciplinas básicas do curso são mencionadas o termo indígenas ou pré-colombianos em apenas 5, Pré- história da América I e II; Paraíba, e Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. De maneira implícita, encontra-se o assunto na disciplina de Brasil colonial, pois diante da expansão marítima europeia houve o adentramento dos Portugueses no território que posteriormente denominou-se Brasil, assim entende-se que, possivelmente, retrata aos discentes as informações sobre os povos indígenas, entretanto na ementa não menciona esse aspecto, também supondo que, diante do escravismo no Brasil, aborda-se o processo de escravidão dos povos indígenas durante esse período.

A disciplina Pré-história informa as diversas etapas da evolução humana até as formações do homem pré-colombiano e as culturas desenvolvidas na América. A matéria História da América I analisa o sistema colonial dos europeus diante dos povos pré-colombianos situados na América, abordando diversos aspectos relacionados a cultura desses povos, além de retratar a chegada dos europeus, processo de conquista e resistência. Na disciplina da História da América II ressalta entre diversos assuntos a relação dos europeus com os pré-colombianos. A disciplina História da Paraíba I busca informar o processo de conquista dos europeus até a formação do Estado Nacional, diante desse espaço cronológico a ementa retrata os aspectos de escravidão e revolta da Abelha e Quebra quilô. A disciplina Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena desenvolve a abordagem sobre a leis 10.639/003 e 11. 645/008, ela enfatiza a importância das culturas e suas resistências na formação do Brasil, além disso ensina as

condições dessas populações na contemporaneidade e as representações midiáticas sobre eles.

Diante das 27 disciplinas básicas específicas do curso, são apenas cinco que tratam do tema explicitamente, com atenção especial a “Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena”. Existem também cinco disciplinas eletivas, entre elas estão tópicos especiais em América e Brasil, entretanto as ementas são introduzidas pelos docentes.

No que concerne ao curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba, este conta com um projeto político-pedagógico que tem seus pilares principais fincados em teoria e metodologia da história, e o objetivo é que estas disciplinas mantenham um diálogo constante com a educação, já que os graduandos estão sendo preparados para a docência. Entre as aptidões que um aluno formado está a de assimilar a pluralidade cultural de sua sociedade, bem como traçar medidas visando suplantar a exclusão social. Essas competências são fundamentais e imprescindíveis para a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08, já que estas visam inserir no ensino a diversidade étnica e cultural da população, com as culturas indígenas e afro-brasileiras, valorizando-as e buscando meios que auxiliem na sua preservação.

Apesar da ementa do curso possuir disciplinas com alguns enfoques na história da Europa, podemos observar significativos avanços em relação à história do Brasil e história local. Esses avanços podem ser vistos em disciplinas como Pré-história e América I que contém em sua ementa a previsão de conteúdo com enfoque nas populações paleoíndias das Américas e do Brasil, e não só numa pré-história tradicional. Já nas disciplinas de História da América II e História do Brasil I estão apresentadas na ementa discussões sobre as resistências indígenas nos distintos processos de conquista. Nas disciplinas de Paraíba I e Brasil II a ementa não prevê a abordagem sobre os povos indígenas, apesar desta discussão está implícita em determinados conteúdos.

As disciplinas de Pré-história, História da América I e História do Brasil I correspondem, respectivamente, ao primeiro, segundo e quarto período de curso, não havendo entre elas qualquer exigência ou condição de pré-requisito que permita ao aluno a percepção da historicidade temporal entre os temas. Como consequência, na prática, não há consonância entre os conteúdos ministrados nestas disciplinas, de forma a conduzir o aluno a percepção da interligação entre os eventos históricos presentes nas três temáticas. Não há no curso disciplinas obrigatórias sobre os povos indígenas, diferentemente do que acontece com história da África que já possui uma disciplina obrigatória. No entanto, há três disciplinas optativas de tópicos especiais em história dos povos indígenas.

Como podemos perceber, a temática indígena ainda não está completamente inserida no plano de curso das disciplinas, principalmente no que se refere às populações indígenas atuais do Brasil, o que faz com que o egresso da Licenciatura em História muito possivelmente reproduza concepções preconceituosas e estereotipadas sobre estes grupos.

CONCLUSÃO

A história indígena deveria ser abordada com enfoque atencioso, pois retratar deles indica entender o processo de formação do Brasil que acontece antes do período da conquista. Entretanto o assunto sobre os povos indígenas ainda é abordado principalmente com a conquista dos Europeus e depois reaparecem em outros processos históricos como escravidão e resistência. Portanto, o processo de formação do discente reflete nas conjunturas ensinadas na Universidade, mesmo diante da busca por aperfeiçoamento sobre a temática, elas ainda são retratadas em poucas disciplinas obrigatórias através das ementas. Neste caso, alguns professores podem optar por abordar o assunto, porém, por não estar vinculado ao projeto de curso, esse processo pode refletir numa abordagem superficial sobre aos povos indígenas.

Por consequência, o discente ao atuar em sala de aula poderá optar por não ensinar sobre essas populações, pois existe escassez de conteúdo nos livros didáticos, ou ele poderá escolher reproduzir o discurso tradicional sobre os povos indígenas.

Nesta quebra, ou mesmo na não existência de continuidade no processo de formação em que se discuta a história dos povos indígenas, resulta num ciclo vicioso de desconhecimento e preconceito sobre tais populações, visto que, para o docente do ensino básico que não teve a devida formação sobre a temática, não o assegurará em domínio suficiente para transmitir aos seus alunos o devido aprendizado. Neste caso, soma-se as agravantes lacunas deixadas pelos livros didáticos, e a permanência da visão cristalizada e estereotipada sobre os povos indígenas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Maria R. C. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história Indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. **Ensino de História**. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.

KODOMA, Kaori. **Os índios no Império do Brasil**. A etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; São Paulo: Edusp, 2009.

REBELO, Aldo. **O índio no imaginário nacional**. Raposa-Serra do Sol: o índio e a questão nacional. Brasília: Thesaurus, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Experiência, interpretação e orientação**: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. WITTMANN, Luísa Tombini (org.). **Ensino de História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **Quem são os donos da terra?** [1850]. In. ALMEIDA, Manuel Antônio. *Obra Dispersa*. Introdução, seleção e notas. Rio de Janeiro: Graphia, 1991.

FERNANDES, E. B. B. Imagens de índios em livro didáticos. Uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In: HELENICE Aparecida Bastos, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 291-297

COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: HELENICE Aparecida Bastos, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 263-280.

MARIANO, Nayara Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2006.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. História. Guarabira: UEPB, 2016.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. História. João Pessoa: UFPB, 2011.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Maria Cláudia de Almeida Rocha (Graduada. Universidade Federal da Paraíba)
Dárcya Jeanne Silva de Araújo (Graduada. Universidade Federal da Paraíba)
Simone Maria da Silva (Graduada. Universidade Federal da Paraíba)
Cláudia Cristina do Lago Borges (Orientadora. Universidade Federal da Paraíba)

RESUMO

Compreendendo a urgência no que diz respeito à educação indígena em suas comunidades, o presente trabalho visa discutir a formação dos professores Indígenas Potiguara, tendo como base a análise de suas trajetórias escolar, desde a sua formação no ensino fundamental até a sua formação docente. De modo geral, o conhecimento e as práticas adquiridas ao longo dos anos pelos professores que atuam nas escolas destas comunidades, passaram pela formação tradicional, cujo discurso está pautado na visão eurocentrista e do heroísmo do colonizador. Deste modo geral, cabe mensurar quais os impactos na prática escolar em detrimento ao ensino tradicional no qual eles foram inseridos durante seu processo de aprendizagem, e como este aprendizado influencia suas práticas e metodologias utilizadas nesses espaços de ensino. Na perspectiva de formação docente voltada para as áreas em específico, dois eixos serão abordados nesta discussão: a formação inicial dos professores atuantes nas escolas Potiguara e o programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas – PROLIND, ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Estes eixos têm como mote estimar quais as intervenções concebidas a partir dessa nova prática educacional, observando como uma educação intercultural, diferenciada e com processos próprios de ensino-aprendizagem deverá atuar no cotidiano escolar das comunidades indígenas.

Palavras-chave: Ensino. Educação Indígena. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da importância de uma educação diferenciada e cultural para os povos indígenas parte do princípio de compreender como, ao longo da história, a educação ofertada a esses povos foi repleta de restrições, pautada numa visão eurocêntrica e cristã que buscava silenciar a cultura, as crenças e o modo de vida desses povos antes da chegada dos europeus. Ressignificar esse passado é, portanto, reconhecer as lacunas deixadas no âmbito educacional e compreender, assim, a necessidade de uma nova abordagem no campo da educação escolar indígena.

A relevância na urgência deste ensino intercultural tem como base o modelo educacional oferecido aos povos indígenas, a saber, o modelo tradicional de educação que em muito distancia o aluno indígena de sua identidade étnica. A própria imagem destes povos ainda é retratada pela maioria dos livros didáticos como a figura cristalizada no período da exploração

colonial. Logo, não é de se estranhar que não haja afinidade por parte do alunado indígena nesse reconhecimento com sua própria história, que ainda hoje descreve tais povos como dominados, passivos ou, simplesmente, invisíveis.

Diante desse cenário, a formação docente se constitui um tema primordial no que diz respeito à construção e consolidação dessa educação diferenciada, uma vez que os professores, agentes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, necessitam estar devidamente capacitados para atender às demandas das escolas indígenas. Nesse âmbito, é indispensável destacar o curso de formação de professores indígenas Potiguara, o PROLIND¹¹⁴, ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande, como uma importante ferramenta de construção de uma educação indígena de qualidade e diferenciada por meio da formação de professores nas mais diferentes áreas da licenciatura, visando prover às escolas indígenas de educadores de sua própria comunidade. O curso oferece, portanto, um novo horizonte para que o ensino de sua cultura, memória e história seja resultado do conhecimento também produzido a partir das experiências e vivências dos professores, proporcionando a autonomia sobre o processo educacional.

A reflexão a que se propõe este artigo perpassa, ainda, as demandas e desafios da composição de um currículo amplo e específico que aproxime os saberes construídos na formação docente, visando à transdisciplinaridade e interculturalidade a partir de práticas e metodologias particulares demandadas pelo ensino nas escolas de comunidades indígenas, buscando o distanciamento dos moldes da educação tradicional, que rejeita ou ignora a realidade e conhecimento sócio-histórico-cultural desses povos.

Destarte, o presente trabalho visa discutir a formação dos professores que atuam nas escolas indígenas potiguara e a importância do PROLIND como meio de viabilizar essa prática educativa diferenciada, propiciando o encontro entre o conhecimento indígena e o conhecimento escolar, a partir da formação de professores que atuem no processo educacional nas escolas indígenas.

O artigo foi produzido a partir da pesquisa em livros, em trabalhos científicos, na

¹¹⁴Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura Indígena foi criado em 2009, pela Resolução de nº 34/2009. Que visa conceber ao povo indígena Potiguara uma formação superior, de caráter diferenciado atendendo assim questões urgentes na educação nas comunidades indígenas dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, todos estes localizados no Litoral Norte do Estado da Paraíba. O PROLIND contou no seu processo de elaboração e execução com a Organização dos Professores Indígena Potiguaras-OPIP e com professores da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, a instituição é responsável por oferecer os recursos necessários para a realização do curso de formação. Disponível em:

<<https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/ppp-li-ufcg.pdf>> Acessado em: 10 mai. 2017.

legislação que rege a matéria, bem como em dados e informações, em que se buscou um diálogo entre a historicidade da educação indígena no modelo formal, a legislação indigenista que trata da educação desses povos e a importância da implementação do PROLIND pela Universidade Federal de Campina Grande como agente de formação de professores para atuar nas comunidades indígenas.

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Por muito tempo os indígenas foram submetidos à educação jesuítica, que visava modificar as práticas e ritos através dos quais os povos indígenas compreendiam o mundo a sua volta, difundindo uma cultura totalmente inversa à sua relação com a natureza e sua organização social. A lógica da educação para os povos indígenas se deu, a princípio, através da catequese jesuítica, muito mais preocupada em evangelizar os nativos, das novas terras encontradas pelos europeus no Novo Mundo, do que propriamente o modelo de educação que conduz o ser humano a uma reflexão sobre seu papel na sociedade.

Esta evangelização, que compreendia o indígena como um ser pagão, teve como principal objetivo assegurar que esses povos não mais se conectassem com sua cosmologia, imbricada a com conjunto de ritos e práticas culturais, facilitando, portanto, a dominação do colonizador. Vale destacar que outras ordens religiosas também contribuíram para essa catequese no Brasil Colonial, compreendendo uma gama de religiosos como os franciscanos, beneditinos, carmelitas, oratorianos, capuchinhos e mercedários, todos envolvidos na tarefa de evangelizar através da educação, mas com particularidades bem distintas umas das outras (SAVIANI, 2013).

O formato de educação oferecida era, então, relacionado ao trabalho compulsório e a aniquilação da identidade e cultura dos povos indígenas. Contribui a esse debate Eduardo Viveiros de Castro (2013, p.185), descrevendo que era a incredulidade a justificativa utilizada no processo de evangelização:

Eram como sua terra, enganosamente fértil, onde tudo parecia se poder plantar, mas onde nada brotava que não fosse sufocado incontinentemente pelas ervas daninhas. Esse gentio sem fé, sem lei e sem rei não oferecia um solo psicológico e institucional onde o Evangelho pudesse deitar raízes.

Assim, o protagonismo da catequese viabilizou a dominação, dentro desse modelo de educação que não só promoveu uma massiva imposição de uma cultura eurocêntrica, mas

também, como consequência, a perda da terra, a ligação mais profunda que os povos indígenas mantinham com sua existência.

Diante desse cenário, a imagem dos povos indígenas sempre foi vinculada à noção de passividade, barbárie e inferioridade diante da sociedade autodenominada civilizada, centrada na figura do colonizador europeu. A qualidade de coadjuvantes da história, acessíveis e vulneráveis à vontade do colonizador, não só permeou as narrativas e a iconografia coloniais como também se perpetuou na escrita da história nacional, como se observa na obra *História Geral do Brasil*, produzida em 1854 por Francisco Adolfo de Varnhagen (MONTEIRO, 2001).

Observados sob as lentes do passado, a figura do indígena cristalizado na dominação, catequização e extinção, se estendeu até a década de 1970, quando surgiu uma nova história indígena como resultado de um diálogo entre a história e a antropologia, fundada na reconfiguração dos direitos indígenas utilizando os documentos como fonte para ratificar as demandas desses povos por meio do direito histórico (MONTEIRO, 2001).

Imbuída nessa renovação do olhar sobre os povos indígenas, que proporcionou a ressignificação de sua configuração como agentes atuantes e presentes na história, se manifestou a necessidade da reconstrução do modelo educacional disponível a esses povos, que por muito tempo ficaram suscetíveis à educação tradicional. Nesse sentido,

[...] é preciso uma escola com novos valores, sem imposições ou dominações dos currículos escolares oficiais, os quais desqualificam e negam, por exemplo, o próprio papel dos povos indígenas na história do nosso país ao longo desses quinhentos anos. Além do mais, que fosse uma educação desenvolvida para resgatar um ensino que se refletisse e adequasse às características e necessidades dessa parcela da população, que foram afastadas do ensino da escola convencional. (CARDOSO; MACEDO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2016, p. 263)

A EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO INDIGENISTA

De acordo com o Art. 6º da Constituição Federal de 1988, a Educação é disposta como um dos direitos sociais, ao lado da Saúde, Alimentação, Trabalho Moradia, entre outros, sendo conferida como um direito de todos. Mais adiante, no Art. 210, § 2º, a Carta Magna assegura às comunidades indígenas o direito a utilização, no ensino fundamental regular, de sua língua materna, além de processos próprios de aprendizagem. Malgrado esteja superficialmente abordado, a Lei Maior possibilitou que a educação indígena diferenciada fosse objeto de delineamento legal nos anos seguintes.

Nesse caminho, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação¹¹⁵, também conhecida pela Lei Darcy Ribeiro, cujo objetivo principal é nortear os profissionais da educação em uma prática educacional capaz de desenvolver no indivíduo o pleno acesso à cidadania, irá permitir que novos currículos se formem diante do surgimento de outras perspectivas educacionais, considerando no Art. 3º, Inciso XII, a diversidade étnico-racial. No Art. nº 78, A LDB dispõe o oferecimento de uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas visando:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Fato é que a LDB, em seu caráter indicativo para as diversas questões na educação, possibilitou a aproximação do currículo nas escolas indígenas com o cotidiano e práticas desses povos, norteadas por adaptações viáveis que culminarão em uma maior apropriação dos conhecimentos escolares convencionais com o “universo indígena”.

Uma importante conquista que fortaleceu essa proposta incipiente de uma formação voltada para os povos indígenas foi a Lei nº 11.645/08¹¹⁶, que tem sua gênese na supracitada LDB. No ano de 2003 foi apresentada uma nova versão com modificações na sua formatação original, tendo no ano de 2008 a sua atual estrutura.

A referida Lei estabelece as diretrizes educacionais que visam tornar obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em toda a rede de educação no país, quer seja pública ou privada, em todos os níveis, ciclos e modalidades de ensino, segundo a Constituição Federal/88. Ainda sobre a Lei nº 11.645/08, fica claro o dispositivo que descreve como conteúdo programático as nuances da história, cultura e memória, na intencionalidade de se fazer um resgate das especificidades e contribuições desses povos. Conseqüentemente, o texto conduz à reflexão sobre o material disponibilizado nas escolas e à formação de professores

¹¹⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a legislação que regulamenta o sistema de ensino (público e privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Afirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acessado em 02 Mai. 2017.

¹¹⁶ Lei 11.645/08 trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, defini em sua proposta uma produção de conhecimento que seja capaz de romper com estereótipos produzidos ao longo dos anos pela historiografia tradicional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acessado em: 05 Mai. 2017.

nessa nova perspectiva educacional.

A viabilização de uma educação diferenciada e de qualidade conta com outro suporte legal, a Emenda Constitucional de nº 59/2009, que estabelece o Plano Nacional de Educação Nacional-PNE¹¹⁷, como articulador para a valorização do ensino. Em suas metas 15 e 17, pode-se verificar a urgência na formação de profissionais da educação, e essencialmente nas áreas onde atuam, dando assim o embasamento necessário para a implantação de uma formação diferenciada e multicultural. Como parte desse processo de conscientização sobre a necessidade de uma formação de professores indígenas que atenda a esse modelo diferenciado de educação, foi promulgada a RCNE/Indígena¹¹⁸, que reafirma a importância das conquistas legais anteriores, como a LDB e a Lei 11.645/08, reconhecendo ambas como essenciais para a instrumentalização nas reflexões sobre esse ensino que visa promover ações, práticas e formação diferenciada para os professores, no intuito de aproximar os currículos indígenas à realidade e vivência nessas comunidades.

Nesse debate, um problema bem recorrente é a imposição de currículos homogêneos, que não consideram a multiétnicidade, a pluralidade e a diversidade, que são princípios básicos para a escola diferenciada. Segundo dados do Portal Brasil¹¹⁹, considerando os 896,9 mil indígenas, com cerca de 274 línguas, distribuídos nas cinco regiões brasileiras, verifica-se o distanciamento desses povos em relação à sua identidade linguística. Nesse universo, das crianças acima dos cinco anos, apenas 34,7% falam sua língua-materna e 76,9% falam o português. Os números demonstram como as questões levantadas pelo RCNE/Indígena em relação à escola bilíngue ou multilíngue se tornam relevantes, visto que grande parte do conhecimento e reprodução sociocultural se dá através da língua-materna, sendo considerada como um símbolo poderoso da sua identidade.

Esse processo de não aceitação ou de não reconhecimento tem como contribuinte essa tensão existente nos currículos, que versam entre conhecimentos equivocados ou desatualizados sobre os povos indígenas aliados à formação inapropriada dos professores que atuam nas escolas

¹¹⁷ Plano Nacional de Educação, o PNE é um conjunto de diretrizes e estratégias de políticas educacionais, distribuído em metas que abrange os diversos aspectos da educação, com o intuito de promover um ensino de qualidade, acessível e igualitário. Sua nova versão estabelece metas a serem alcançadas entre os anos de 2014 a 2024. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acessado em: 05 Mai. 2017.

¹¹⁸ Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas é um conjunto de ideias, princípios e práticas que norteiam a educação indígena, elaborado por pesquisadores e professores indígenas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>> Acessado em: 08 Mai. 2017.

¹¹⁹ Portal do governo federal com amostra estatística sobre a população indígena no Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>>. Acessado em: 10 Mai. 2017.

indígenas, não expondo a diversidade que deve ser pertinente quando tratamos da educação dos povos indígenas. A esse respeito, o RNCE/Indígena (2002, p. 20, 21) assevera que:

[...] os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar.

Nessa esteira, visando atender às necessidades dos povos Potiguara, foi criado o Programa de Licenciatura dos Povos Indígenas, o PROLIND.

O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROLIND

O PROLIND foi criado em 14 de outubro de 2004 por meio da Portaria CH/UFCG nº 39, tendo sido realizadas, *a posteriori*, diversas reuniões entre o corpo discente da universidade e representações indígenas, incluindo professores, alunos e lideranças, para que fossem delineados o formato e as diretrizes que norteariam o curso.

O PROLIND atende a uma demanda significativa de professores indígenas que atuam ou pretendem atuar em suas comunidades, uma vez que os povos Potiguara representam uma das maiores nações indígenas do Nordeste e da Paraíba. Segundo dados do Instituto Brasileiro Geográfico e de Estatísticas- IBGE¹²⁰, é possível observar a concentração de povos indígenas nas respectivas áreas (Nordeste e Paraíba).

Tabela1: Demonstrativo do número de municípios segundo as classes de população indígena no Brasil em relação ao percentual da população na Região Nordeste - Brasil-1991/2010.

¹²⁰Censo Demográfico 1991/2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>> Acessado em: 4 Mai. 2017.

Seleção: **Região Nordeste** População absoluta Percentual da população

**Municípios com as maiores proporções de população indígena do País, por situação do domicílio
Região Nordeste - 2010**

	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	%	Código	Município	%	Código	Município	%
1	2509057	Marcação	77,5	2509057	Marcação	66,2	2501401	Baía da Traição	89,1
2	2501401	Baía da Traição	71,0	2501401	Baía da Traição	42,2	2509057	Marcação	84,2
3	2105476	Jenipapo dos Vieiras	35,2	2603926	Carnaubeira da Penha	35,9	2923902	Pau Brasil	58,6
4	2603926	Carnaubeira da Penha	33,6	2706422	Pariconha	35,8	2307650	Maracanaú	50,2
5	2706422	Pariconha	32,2	2927705	Santa Cruz Cabralia	17,5	2105476	Jenipapo dos Vieiras	41,8
6	2104081	Fernando Falcão	26,4	2311009	Poranga	14,1	2608057	Jatobá	33,2
7	2608057	Jatobá	21,6	2927101	Rodelas	13,3	2603926	Carnaubeira da Penha	33,2
8	2923902	Pau Brasil	21,3	2600500	Águas Belas	13,2	2104081	Fernando Falcão	31,5
9	2614808	Tacaratu	18,6	2512903	Rio Tinto	10,8	2706422	Pariconha	30,8
10	2902658	Banzaê	18,4	2609303	Mirandiba	9,2	2610905	Pesqueira	29,7

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1991/2010

Tabela2- Tabela demonstrativa do número dos municípios com as maiores proporções de população indígena do país, por situação de domicílios Paraíba-2010.

Seleção: **Paraíba** População absoluta Percentual da população

**Municípios com as maiores proporções de população indígena do País, por situação do domicílio
Paraíba - 2010**

	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	%	Código	Município	%	Código	Município	%
1	2509057	Marcação	77,5	2509057	Marcação	66,2	2501401	Baía da Traição	89,1
2	2501401	Baía da Traição	71,0	2501401	Baía da Traição	42,2	2509057	Marcação	84,2
3	2512903	Rio Tinto	10,3	2512903	Rio Tinto	10,8	2512903	Rio Tinto	9,8
4	2509305	Mataraca	2,8	2509305	Mataraca	3,0	2509305	Mataraca	1,2
5	2503209	Cabedelo	0,7	2503209	Cabedelo	0,7	2504603	Conde	1,0
6	2504603	Conde	0,6	2501104	Areia	0,6	2508604	Lucena	0,8
7	2508604	Lucena	0,4	2508901	Mamanguape	0,4	2502151	Boa Vista	0,5
8	2501104	Areia	0,4	2504603	Conde	0,4	2501807	Bayeux	0,4
9	2501807	Bayeux	0,3	2508604	Lucena	0,4	2504033	Capim	0,3
10	2508901	Mamanguape	0,3	2513000	Salgadinho	0,3	2514107	São João do Tigre	0,3

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1991/2010

A partir dos dados apresentados nas tabelas 1 e 2¹²¹, fica evidente que os Potiguara se perfazem uma substancial representação indígena no Nordeste, não estando limitados às aldeias e áreas rurais, mas tratando-se de ocupar de forma ativa os centros urbanos, conquistando

¹²¹IBGE. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>> Acessado em: 08 Mai. 2017.

espaço nas universidades, empresas, no comércio e outros ambientes de convivência.

Diante dessa percepção, a necessidade de uma formação específica dos profissionais da educação indígena encontra no PROLIND uma importante ferramenta. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC (2007, p 39), o programa tem por objetivo

formar e habilitar professores indígenas para lecionar nas escolas do ensino fundamental e ensino médio, com vistas a atender à demanda da comunidade indígena Potiguara no tocante à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração em Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Artes, Língua e Literatura e Ciências Humanas.

Concebe-se assim, o desenvolvimento e manutenção de uma educação intercultural que possibilita aos povos indígenas incorporar os valores da aldeia, agregar a participação da comunidade no que diz respeito ao princípio de se autorepresentarem, de produzir materiais didáticos específicos e conduzir seus próprios processos de ensino-aprendizagem, tendo sido essa a base para a criação do PROLIND. Vale ressaltar que todos esses aspectos estão assegurados na Constituição Federal/88 e na LDB, como já abordado anteriormente.

Impulsionados por todo um aparato legal, o PROLIND foi pensado e posto em prática para estreitar essas distâncias, se comprometendo na construção de uma rede de multiplicadores na área da educação indígena para os Potiguara, como anuncia o PPC (2002, p. 49):

O Curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG pretende formar agentes multiplicadores que, através de seu trabalho, contribuam de forma efetiva para a recuperação e valorização da identidade cultural das populações indígenas, além de contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida nas aldeias.

A valorização destes saberes das aldeias também é norteadora para a retomada da produção de materiais didáticos pelos próprios professores indígenas, sendo compatíveis com o objetivo educacional, abarcando suas especificidades étnico-culturais. A aproximação destes saberes embasa o princípio básico da LDB e do RCNE/Indígena, ambos discutidos anteriormente.

Outro ponto importante abordado no PPC do PROLIND é a constante avaliação e participação destes docentes indígenas durante o período de formação, a fim de sanar dificuldades encontradas ao longo da licenciatura.

O PROLIND pretende, com todo este aporte, viabilizar uma formação continuada e um aumento crescente no quadro de professores indígenas Potiguara, que entre as mais diversas

atribuições já mencionadas, também terão como objetivo promover debates sobre as questões indígenas locais e nacionais, fortalecendo, assim, uma forte representatividade nas decisões políticas e sociais que envolvem direta ou indiretamente seu povo.

A formação de professores indígenas a que se propõe o PROLIND permite a atuação destes sujeitos sociais na sua comunidade indígena, promovendo uma apropriação no tocante às reivindicações sociais e a integração na luta pela efetivação de seus direitos, que cotidianamente são negligenciados ou silenciados, não só pelo poder público como também pela própria sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos até aqui levantados, compreende-se a relevância do PROLIND como uma importante ferramenta para um resgate da memória e um passo para a reconstrução da história do povo indígena Potiguara, tendo em vista a sua participação efetiva na construção do currículo para formação de professores indígenas Potiguara.

Ao analisar o PPC deste curso fica bastante claro que a participação do povo Potiguara abrange toda a estrutura do PROLIND, seja nas discussões dos conteúdos, seja na elaboração e construção do próprio curso, bem como na produção do material didático a ser utilizado com os discentes nas escolas da aldeia. Todo esse envolvimento no processo de ensino-aprendizagem nos leva a crer nas inúmeras possibilidades que serão criadas nos futuros resultados deste curso.

Evidencia-se, assim, a organização e produção de saberes a partir dos próprios Potiguara, o que denota uma inclusão social e humana que servirá de base à ressignificação da história indígena. Muito mais que apenas formar e lançar esses professores indígenas nas escolas das comunidades, o PROLIND traz em si uma oportunidade destes indivíduos de autoreconhecimento no processo educacional, adaptando seus currículos, produzindo conhecimentos, somando esforços para uma consciência histórica ou no mais pragmático, porém, não menos importante, fortalecer a identidade deste povo que ao longo da história do Brasil, foi segregado, marginalizado e despossuído do seu bem maior, a terra. Neste sentido, Jörn Rüsen (2001 apud SCHMITH; BARCA; MARTINS, 2011, p.56) explica esta questão que se refere a uma consciência histórica, a partir do reconhecimento do indivíduo quando inserido nessa história.

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à

vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui dos assuntos mundanos da vida diária.

Mesmo sob uma variante repleta de desafios e dificuldades, espera-se proporcionar um acesso mais expressivo aos povos indígenas, e neste caso em especial, ao povo Potiguara. Não é o objetivo deste trabalho aquilatar o PROLIND como uma solução mágica para as questões indígenas, mas reconhecer o esforço de todo um coletivo, formado pelos professores da UFCG, pela própria instituição e pelos indígenas Potiguara, como uma perspectiva futura e positiva de se iniciar uma discussão mais ampla sobre as questões educacionais indígenas.

REFERÊNCIAS

AIRES, José Luciano de Queiroz, ... [et al.], organizadores. **Diversidade étnico-raciais e interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639 e 11.645**. Campina Grande: EDUFPG, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3.ed.- São Paulo: Cortez Editora, p. 120, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008, 187, n.120, 10 março 2008. Seção 1, p.1.

_____. **Lei de Diretrizes Básicas**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996, 175, nº 108, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p.1

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2014.

CARDOSO, Juciene Ricarte et al. **Legislação Indigenista e a Educação Escolar Indígena: Avanços e Possibilidades**. A Barriguda: Revista Científica, v. 6, n. 2, p. 258-276, 2016.

CUNHA, Robério Davi Borges. **Práticas Educativas nas Redes de Saberes Interculturais**. João Pessoa, PB: 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.53.pdf>. Acesso em 12 Maio.2017.

GOMES, Mércio Pereira. **O caminho brasileiro para a cidadania indígena**. PINSKY J. e PINSKY CB, (orgs.). 6. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2015.

MONTEIRO, John Monteiro. **Tupis, Tapuias e a História de São Paulo**. *Revisitando a Velha Questão Guaianá*. Novos Estudos Cebrap, 1992.

REZNIK, Luís; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 41, 2013.- (Coleção memória da educação)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

_____. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de, Visconde de Porto Seguro. **História Geral do Brasil [1854-57]**. 7 ed., 5 vols., Edusp/Itatiaia, São Paulo e Belo Horizonte, 1980.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. de M.; DA SILVA, José Luiz Werneck. **Formação do Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 19, 1994.

A INOVAÇÃO DA ATUAÇÃO DE ALUNOS MONITORES E O TRABALHO EM EQUIPE ENTRE PROFESSORES E ALUNOS FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E DOS APLICATIVOS EDUCACIONAIS.

Jessica Kelly Sousa Ferreira
Secretaria de Educação do Estado da Paraíba
jessicaferreiraprofe@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa estabelecer o uso de dispositivos móveis como elementos auxiliares ao processo de ensino e aprendizagem, potenciando e inovando a prática pedagógica dos professores e corroborando com uma aprendizagem significativa dos alunos. Com base nos pressupostos de que os próprios alunos, que conhecem e dominam a maioria das tecnologias de informação e comunicação (TIC), podem atuar como instrutores/monitores de professores para conhecer e utilizar alguns recursos e aplicativos educacionais relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. Buscamos, portanto, tratar professores e alunos como parceiros e construtores mútuos de conhecimentos sobre o uso da tecnologia aqui estabelecida, através de atividades diferenciadas que tornaram efetiva a abordagem orientada ao aluno, estimulando a descoberta e valorização de competências, trabalho em equipe, inovação, criatividade e autonomia. Deste modo, é importante salientar que, a maioria dos professores não passam pela formação inicial necessária nas universidades, nem mesmo em cursos de formação continuada quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação enquanto potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, uma das problemáticas que ainda dificulta a inserção das TIC na escola é o fato dos professores não saberem utilizar esses recursos com fins educativos junto a seus alunos. Portanto, partimos da percepção de que os alunos podem tornarem-se monitores/formadores de seus professores através de oficinas, minicursos, horário departamental e planejamento feito coletivamente por professores e alunos buscando identificar, analisar e selecionar recursos e aplicativos que possam colaborar com o processo de ensino e aprendizagem de disciplinas diversas.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação. Monitores. Trabalho em equipe. Aplicativos educacionais.

INTRODUÇÃO

As escolas estão repletas de alunos nativos digitais (PRENSKY, 2001) que nasceram em um contexto em que o uso das TIC é disseminado, porém, alguns professores, mesmo inseridos nesse mesmo contexto, não conseguem utilizá-las pedagogicamente nem passam pela formação inicial necessária nas universidades, nem mesmo em cursos de formação continuada.

Assim, uma das problemáticas que ainda dificulta a inserção das TIC na escola é o fato dos professores não saberem utilizar esses recursos com fins educativos junto a seus alunos. Deste modo temos como hipótese a percepção de que os alunos podem tornarem-se monitores/formadores de seus professores através de oficinas, minicursos, horário departamental e planejamento feito coletivamente por professores e alunos buscando identificar, analisar e selecionar recursos e aplicativos que possam colaborar com o processo de ensino e aprendizagem de disciplinas diversas.

Os alunos podem fazer pesquisas em relação a aplicativos, sistematizar dados, participar do planejamento dos professores para organizar as oficinas de formação para o uso dos dispositivos móveis na escola, indo desde o treinamento quanto aos domínios básicos em relação ao uso destes dispositivos como também a dinâmica específica de aplicativos educacionais que possam efetivar um aprendizado significativo e interdisciplinar. Portanto, a escola pode ser palco de uma inversão de papéis que tornará alunos professores e professores alunos.

A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, (2014) propõe que as oportunidades educacionais podem ser expandidas e enriquecidas em diferentes contextos, e que embora escolas e professores ainda não tenham conseguido aproveitar de forma plena estas inovações, todas as tímidas iniciativas que forem colocadas em prática são sinônimas de impulso para as novidades vindouras.

Deste modo, estabelecemos enquanto objetivo geral o fato de promover a formação dos professores frente ao uso dos dispositivos móveis na escola através da mediação e monitoria dos próprios alunos enquanto formadores que dominam a ferramenta.

A proposta deverá ser aplicada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Otávia Silveira, na cidade de Mogéiro, com os alunos do Segundo Ano do Ensino Médio, visto que estes podem atuar de forma colaborativa com alunos do primeiro ano que possam continuar essa proposta nos anos vindouros, de forma processual.

A escola supracitada tem uma sala de informática equipada com 16 computadores, porém, o acesso à internet ainda se estabelece como uma problemática a ser solucionada para a efetivação da proposta.

Embora já haja literatura que embase a inserção das TIC na escola com objetivos educativos, ainda não se oferecem meios viáveis para que os professores se sintam seguros quanto à realização de propostas que envolvam o uso de tecnologias na escola.

O conceito de apropriação firmado por Carroll (2005) caracteriza a familiaridade e o domínio que os alunos têm com seus dispositivos, o que facilita o trabalho em sala de aula, e acentua as possibilidades no uso desses recursos agora com um novo viés, o pedagógico.

Deste modo, alunos e professores atuando como parceiros se configuram como uma inovação que potencializa o uso das tecnologias da informação e comunicação na escola podendo ainda se desenhar como um possível incentivo ao conhecimento aprofundado da prática dos profissionais de licenciatura nas escolas, e, conseqüentemente, ser também uma forma de fazer com que os alunos se interessem pelos cursos de licenciatura, tão pouco procurados atualmente.

Corroborando com essa iniciativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) no artigo 13 postulam e asseguram o:

Estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram; e a (...)

Constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;

Portanto, uma proposta que protagonize as ações dos alunos tornando-se mais do que meros receptores de informação e passando a ser formadores/monitores de seus próprios professores pode funcionar como um diferencial para preparar os professores para o uso efetivo das tecnologias na escola, acompanhando assim as transformações sociais e tecnológicas, instigando a criticidade dos alunos, construção coletiva de conhecimentos e um aprendizado autônomo.

Deste modo, buscamos pautar nossas ações nos pressupostos da inter e transdisciplinaridade efetivando um trabalho colaborativo entre os alunos e os professores das mais diversas áreas do conhecimento, como também estabelecer uma dinâmica de processo de ensino e aprendizagem que faça com que o aluno entenda a importância de ser proativo e de estabelecer a si mesmo, com a mediação do professor, como elemento principal deste processo.

OBJETIVO

A presente proposta tem como objetivo estabelecer o uso dos dispositivos móveis como elementos auxiliares ao processo de ensino e aprendizagem, potencializando e inovando a prática pedagógica dos professores e corroborando com a aprendizagem significativa dos alunos, a partir do pressuposto de que os próprios alunos, conhecedores e dominadores da maioria das tecnologias da informação e comunicação (TIC), podem atuar enquanto formadores/monitores de seus professores. Portanto, buscamos tratar professores e alunos como parceiros e construtores mútuos do conhecimento em relação ao uso da tecnologia aqui estabelecido.

METODOLOGIA

Segundo André (2005), a abordagem qualitativa deve levar em conta à interpretação dos significados, as inter-relações, a compreensão dos sujeitos e de suas ações. O universo das escolas, assim como de suas respectivas salas de aula, professores, alunos e demais sujeitos que fazem o sistema educacional estão inseridos dentro das realidades que necessitam de pesquisas em abordagens, majoritariamente, qualitativas.

É, portanto, através de pesquisas qualitativas que os pesquisadores enxergam a possibilidade de refletir, analisar, e compreender melhor as relações que se dão no âmbito da educação.

A pesquisa em educação se dá, dessa forma, tendo como elemento principal, na maioria das vezes, o professor. Sendo o ator principal da pesquisa educacional, o professor reflete acerca do trabalho pedagógico, analisa e observa elementos atrelados à essa reflexão e a partir dessa inquietação realiza um estudo sistematizado e fundamentado em conhecimentos científicos para comprovar, ou não, as hipóteses construídas em relação aos questionamentos surgidos.

Esse tipo de professor, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) conceitua como “professor pesquisador”, e contribui ainda que “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

Vale salientar ainda que embora se tratem de situações específicas, as pesquisas no âmbito educacional podem colaborar na melhoria de diferentes práticas pedagógicas, mesmo

situadas em realidades cotidianas diferentes, para isto, é fundamental que o professor pesquisador seja fiel aos seus dados, atentando sempre para a veracidade das informações (LÜDKE; ANDRE, 1986).

Nossa pesquisa também tem um viés de pesquisas do tipo etnográfico, já que permite que o pesquisador estude, de forma minuciosa um grupo social em específico, observando e analisando sua cultura, assim como as manifestações e os elementos que caracterizam esse grupo. Compreendemos que para que isso seja possível, é necessário que o pesquisador se insira em determinado contexto, para que possa, de maneira fiel, descrever os elementos peculiares de realidades e sujeitos específicos, mesmo que esse contexto seja uma sala de aula específica.

Essa contribuição nos permite observar a correlação entre a pesquisa etnográfica e as pesquisas em educação, visto que ambas tem como objetivo principal a análise minuciosa de situações e sujeitos em específico, e de suas características que permitam a descrição, interpretação e análise dos dados.

Reiterando essa perspectiva, Mattos e Castro (2011) ainda sugerem que esse é o paradigma hermenêutico dos estudos etnográficos, que traz à tona uma nova concepção, que atrela os estudos etnográficos aos estudos na área educativa, afirmando assim que:

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido, é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. [...] Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 45).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso das TICs atrelado ao processo de ensino e aprendizagem tem sido enfoque em muitas discussões relacionadas a educação nos dias atuais, e, de forma ainda mais específica, já são discutidos também alguns caminhos que sejam potencializadores quanto ao uso dos dispositivos móveis nas salas de aula.

É importante salientar, como ponto de partida, que as TICs têm redimensionado a maneira na qual as pessoas vivem, convivem e aprendem diante da inovadora e dinâmica realidade contextual em que estamos inseridos. Ou seja, as pessoas não vivem mais como antes, hoje interagem de forma diferente, resolvem problemas de forma diferentes.

Essa redimensão descrita anteriormente também é refletida nos processos de ensino e aprendizagem, visto que é notório que os alunos do século XXI também não se encaixam mais

nos moldes dos alunos de antes.

Contraditoriamente, é necessário observar ainda que mesmo diante toda quebra de paradigmas promovida pela disseminação das TICs, algumas escolas ainda permanecem nos moldes de antes e demonstram estarem de portas fechadas à mudanças e inovações.

Tais características são exemplificadas desde a estrutura física das escolas e salas de aula, que tem perpetuado a ideia do professor como ator principal e ativo no processo de ensino e aprendizagem, enquanto os alunos precisam sempre estarem quietos, estáticos, passivos e organizados em filas, até ao processo de ensino e aprendizagem cada vez mais centrado no docente e dando cada vez menos oportunidades para que o aluno se expresse e construa seu próprio conhecimento de forma ativa e significativa.

Já em 1974 Paulo Freire explanava acerca das possíveis lacunas deixadas pelo que o autor caracteriza como “educação bancária”, onde, segundo ele, os alunos são vistos e tratados como tábulas vazias e estão sempre em situação de passividade enquanto os professores são aqueles que, teoricamente, sabem mais e devem depositar esse saber em seus alunos.

Indo de encontro as ideias supracitadas, Freire (1996) explicita os pressupostos da “pedagogia da autonomia” mostrando a necessidade de fazer com que os alunos sejam proativos quanto à construção do conhecimento e reafirmando a urgência em construir um aprendizado da/para vida.

Portanto, processos de ensino e aprendizagem majoritariamente focados no professor e que preguem a ideia de que os alunos devem estar sempre quietos e calados e que qualquer interação e mudança de rotina é sinônimo de bagunça, são também formas de desconsiderar novos paradigmas vigentes na vida social e educativa dos alunos.

Serres (2013) em seu livro intitulado “Polegarzinha” descreve o paradigma atual atentando para o fato de que os alunos estão o tempo todo lidando com informações que, literalmente, podem ser acessadas nas pontas dos dedos, através do uso de dispositivos móveis e dos inúmeros recursos, aplicativos e funcionalidades disponíveis neles.

Segundo o autor supracitado uma “nova democracia” do saber está sendo processualmente implantada à medida que a escola deixou de ser o único lugar onde a informação circula e onde o conhecimento é construído e o professor deixou de ser aquele que é soberano do saber. A nova democracia do saber retrata uma situação contextual em que as informações são facilmente disseminadas e, portanto, os alunos estão o tempo todo lidando com elas, muito além do que se aborda na escola.

Corroborando com essa perspectiva Moran (2013) contribui que tanto a escola como os dispositivos móveis têm como “matéria prima” um elemento principal que é a informação. Ainda de acordo com o autor, a principal diferença entre estes dois tipos de informação é que a escola ainda privilegia uma informação que é estática, pronta, praticamente imutável e normalmente organizada em livros ou outros materiais didáticos. Em contrapartida, os dispositivos móveis permitem acesso à informações dinâmicas e possíveis de mudança com facilidade.

Portanto, ao lidar com esse tipo de informação é importante que o usuário tenha consciência de que inovação e rápida disseminação de informações são também sinônimos de flexibilidade.

Um aprendizado inovador e que corresponda às necessidades emergenciadas pela mobilidade contextual do século XXI é uma oportunidade potencial também de estabelecer um elo entre a informação que circula e o conhecimento que é construído na escola com as experiências e o conhecimento de mundo que o aluno vivencia na sociedade e, conseqüentemente e inconscientemente, traz para dentro da sala de aula

A aprendizagem móvel ainda se configura, inicialmente, como um desafio para escolas e profissionais da educação, principalmente pelo fato de escolas e professores não darem abertura ao novo e insistirem em efetivar um processo de ensino e aprendizagem essencialmente tradicional.

Porém, em um contexto onde cada vez mais os papéis e alunos e professores estão se mesclando é importante que escolas e profissionais da educação sejam capazes de vislumbrar novas possibilidades que favoreçam a inovação de suas práticas buscando, essencialmente, colocar os alunos em situação de proatividade.

Braga (2012, p. 06) afirma que:

Os papéis de aluno e professor vão se modificando e mesclando. O professor não é mais o dono do saber, o que responde por todas as decisões ou que controla a aprendizagem. Ele é aquele que orienta, que apresenta opções e que induz à reflexão coletiva, ao debate e à busca por soluções de problemas. O aluno é incentivado a abandonar o comportamento passivo, passando a assumir cada vez mais a responsabilidade por sua aprendizagem, com direito a trabalhar em ritmo individualizado, mas em constante interação com seus colegas e com o professor.”

É nesse contexto que surge a importância da metodologia da aprendizagem baseada em problemas, tendo em vista que esta favorece uma abordagem em que o aluno seja proativo desde

a parte reflexiva, ao identificar determinado problema em relação a sua vivência social, tal como em gerar hipótese, planejar e agir diante de determinado problema previamente detectado.

Para Mamede e Penaforte (2001, p. 87) a aprendizagem baseada em problemas é um caminho para ajudar os alunos a se tornarem autônomos e produtores críticos de seu próprio aprendizado “porque princípios, ideias e mecanismos não são estudados no abstrato, mas no contexto de uma situação concreta, que pode ser reconhecida como relevante e interessante.”.

Compreendemos assim que atrelar a aprendizagem a partir do uso dos dispositivos móveis à metodologia da aprendizagem baseada em problemas é também uma forma de fazer com que os alunos reflitam em relação ao impacto que o uso das tecnologias da informação e comunicação traz para a vida cotidiana, reflitam e criem hipóteses acerca dessa problemática e, inclusive, redesenhem a forma em que usam tais recursos, indo além do lazer e incluindo, a partir de então, a construção de conhecimentos.

A aprendizagem baseada em problemas pressupõe a contextualização do conhecimento a ser construído na escola com aquilo que o aluno vivencia fora dela. Portanto, deixa-se de pautar o processo de ensino e aprendizagem em unicamente conteúdos e passa-se a pautar as habilidades e competências dos alunos.

Pérez Gómez (2015, p. 155) citando Lave e Wenger (1991) e Weger (2010) contribui que:

Toda aprendizagem, mas particularmente aquela que é relevante e duradoura, é produzida ligada às vivências, é essencialmente um subproduto da participação do indivíduo nas práticas sociais, por ser um membro de uma comunidade social. A aquisição eficaz de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e conhecimentos, ou seja, competências, acontece como parte de um processo de familiaridade com as formas de ser, pensar, sentir e ver o que caracteriza o grupo e o ambiente em que se desenvolve a nossa vida.

É importante salientar a importância de dar voz aos alunos e sondar quais as preferências das turmas quanto ao enfoque dos problemas. É fundamental compreender ainda a necessidade de deixar de ver os dispositivos móveis enquanto vilões que apenas atrapalham os processos de ensino e aprendizagem mas unir esforços para redefinir a forma na qual eles são utilizados dentro da escola e das salas de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que esta proposta se desenha enquanto um desafio para escolas e professores, e deve ser trabalhada de forma planejada respeitando-se à realidade das escolas e salas de aula diversas, permitindo a implantação de novos caminhos para o fazer docente, em relação ao processo de ensino e aprendizagem e objetivando, inclusive, que os alunos atuem de forma ativa no compartilhamento de informações e na construção coletiva e autônoma do conhecimento corroborando com o aprendizado de seus professores, com o uso dos dispositivos móveis e de aplicativos educacionais.

A modernização se dissemina na sociedade, e o uso massivo das TIC têm impactado a vida das pessoas através do uso destes recursos e possibilitado maior mobilidade e flexibilidade as relações humanas e suas extensões. Porém, é notório que a escola ainda não acompanhou de forma satisfatória o ritmo de modernização, dinamismo e inovação que já permeia a vida dos alunos cotidianamente. É oportuno destacarmos que, algumas vezes, a própria formação do professor não o prepara para a utilização didático-pedagógica destes recursos, alguns sequer dominam as funcionalidades básicas das ferramentas.

No Estado da Paraíba, a Lei 8.949 de novembro de 2009 proíbe o uso de celulares nas escolas públicas, porém, há prerrogativas quando as escolas incluem em seu Projeto Político Pedagógico a possibilidade de utilizá-los como um subsídio ao trabalho do professor, e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. (PARAÍBA, 2009)

Salientamos ainda que o Governo do Estado da Paraíba ofertou tablets aos alunos nos anos de 2014 e 2015 e que essas ferramentas, na escola foco desta proposta, foram pouco utilizadas pelos professores com seus alunos.

Deste modo, o trabalho de alunos do Ensino Médio como parceiros de seus professores, é também um meio de fazer com que estes avaliem e reflitam acerca da forma na qual utilizam os telefones celulares e descubram diversas outras possibilidades que facilitem a aprendizagem, como também agilizem a vida em sociedade, quando utilizados de forma responsável.

O acesso à informação já é garantido, através do uso de tais dispositivos, mas somente uma abordagem didático-pedagógica pode propiciar que essas informações, quando sistematizadas, possam se transformar em conhecimentos adquiridos. Moura (2012) denomina essa tendência de “Bring Your Own Device” (BYOD), isto é, cada um traz e usa o seu próprio dispositivo” (p. 129).

O uso dos dispositivos móveis é frequente nos mais diversos âmbitos sociais, inclusive,

na escola. Na escola onde o projeto será colocado em prática, é normal observarmos nos corredores da escola, e também nas salas de aula, os alunos utilizando os dispositivos móveis, aplicativos diversos, redes sociais, etc.

Essa iniciativa pode ainda levar os alunos monitores a entrarem em campo em outros âmbitos de atuação, tal como nas escolas municipais e particulares da cidade, ou ainda em instituições comerciais como colaboradores quanto ao uso dos dispositivos móveis potencializando os ambientes de educação, trabalho e cidadania através das informações selecionadas e estudadas no planejamento, tal como da oferta dos minicursos e/ou oficinas já previamente estabelecidos no ambiente da escola. Salientamos ainda que, após o planejamento, seleção de materiais e de aplicativos educacionais, oferta de minicursos e oficinas, os alunos monitores auxiliarão seus professores na prática da sala de aula, em turmas no turno oposto para vivenciar na prática a efetivação da proposta.

As oficinas serão realizadas com professores de diversas áreas do conhecimento, o que colaborará com a efetivação de propostas com uso de aplicativos educacionais com viés interdisciplinar. Salientamos ainda que essa proposta está relacionada com os pressupostos do projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Otávia Silveira e com o projeto de intervenção elaborado e colocado em prática no corrente ano que já enfocam a necessidade do uso das TIC auxiliando o processo de ensino e aprendizagem, a vivência cidadã, a inserção no mundo do trabalho, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências descritas e analisadas a partir deste trabalho, tal como as reflexões vislumbradas a partir dele, demonstram a importância de se estabelecer uma proposta de ensino e aprendizagem que permita ao aluno fazer uma relação entre escola e vida cotidiana, neste caso, em específico, a partir da relação entre a aprendizagem móvel e a aprendizagem baseada em problemas.

O conhecimento a ser construído dentro do espaço físico da escola deve, a princípio, levar em consideração o conhecimento de mundo e as experiências vivenciadas pelos alunos na sua vivência social e, além disso, fazer sentido para que o aluno se sinta capaz não apenas de observar, analisar e refletir acerca da realidade em que está inserido, mas também de modificá-la.

Deste modo, a aprendizagem baseada em problemas redesenha o processo de ensino e aprendizagem à medida que tira o foco da abordagem meramente conteudista que tem como foco principal o resultado em avaliações somativas, e passa a pautar um aprendizado baseado na vida e tendo como objetivo também a vida.

O uso dos dispositivos móveis, dentro da abordagem já explanada, deixa de ser apenas uma forma de inovar e modernizar as salas de aula mas coloca em pauta a qualidade quanto ao uso dos recursos tecnológicos atualmente, permitindo que o aluno seja crítico e perceba o que pode aprimorar quanto ao uso que faz das tecnologias aqui abordadas.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, J. C. F. (Org.) **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos Mestres)

BRAGG, Sara. “**Student Voice**” and Governmentality: The production of enterprising subjects?” Journal Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. Volume 28, 2007 - Issue 3: Beyond “Voice”: New roles, relations, and contexts in researching with young people.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

CARROLL, J. **Completing Design in Use**: Closing the appropriation cycle. OASIS Seminars. Melbourne, May 2005. Disponível em: <http://www.dis.unimelb.edu.au/research/groups/oasis/AppropnWPaper.pdf> (Acesso em 14 Set. 2013)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (orgs). **Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de Uma Nova Abordagem Educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOURA, A. **Mobile Learning: Tendências tecnológicas emergentes**. In: CARVALHO, Ana Amélia A. *Aprender na era digital: Jogos e Mobile-Learning*. De Facto Editores, Portugal: 2012.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PARAÍBA. **Lei 8.949** de novembro de 2009

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, (2001).

SERRES, M. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

UNESCO. **O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: Unesco, 2014.

APLICAÇÃO DA TEORIA DOS ESPAÇOS MENTAIS (TEM) À COMPREENSÃO DE PROVÉRBIOS AFRICANOS

César Costa Vitorino (UNEB)
Alexandre Bartilotti Machado (UNEB)
João Vitor Vieira de Oliveira (UNEB)

RESUMO

Tomaremos como referência, neste estudo, o uso da estrutura de provérbios a partir das considerações de Óscar Ribas (1979) e de Mia Couto (1992). A ênfase da Psicolinguística da leitura no nosso estudo está pautada nos ensinamentos de Leffa (1996,p.10) quando diz: Ler é reconhecer o mundo através de espelhos. As obras que serão analisadas são: Misoso (RIBAS, 1979) e Terra Sonâmbula (COUTO, 1992). Os autores escolhidos são representantes da memória coletiva africana e, por intermédio do intertexto oral-provérbio, apresentam-nos uma grande parcela dos saberes ancestrais passados de geração em geração, com a preocupação de resguardar a cultura local que está desaparecendo com as mudanças de costumes e os novos hábitos trazidos pela imposição do “progresso”.

Palavras-chave: Provérbios. Cultura africana. Teoria dos Espaços Mentais. Psicolinguística da leitura.

INTRODUÇÃO

“Vocês precisam ler obras de Óscar Ribas e Mia Couto. Eles são importantíssimos para aprendermos sobre as culturas africanas”. (PESSOA DE CASTRO, 2017)

O estudo de provérbios africanos nos permite observar a cultura e, sobretudo, a identidade de um povo. Cada provérbio se mostra, no seu dia a dia, nas manifestações de seu povo, como uma sentença moral que expressa uma verdade adquirida através da experiência de vida de uma comunidade. O provérbio é, quase sempre, construído através de uma frase curta, capaz de fazer referência a diversas questões da existência do ser humano. Em linhas gerais, a concepção de provérbio é uma citação de autoridade, pois quando alguém cita um provérbio esse alguém se revela em situação de igualdade ou superioridade para com o seu interlocutor, porque tem em seu poder a sabedoria universal.

Este estudo tem como objetivo geral discutir o modo como se constrói a interpretação dos provérbios africanos, articulando a análise do material lexical que os sustentam a partir da concepção da Psicolinguística da leitura e na visão na Teoria dos Espaços Mentais (TEM). Já os

objetivos específicos são: a) discutir os conceitos de provérbios como objetos etnográficos que expressam valores culturais de uma determinada comunidade; b) explicar à luz da psicolinguística a relação entre leitura-leitor-texto e particularmente a tripla relação na compreensão de provérbios africanos;c) discutir a partir da concepção da Linguística Cognitiva (LC), mais especificamente, da Teoria dos Espaços Mentais (TEM), a necessidade de se compreenderem os processos cognitivos relacionados à linguagem como processos que, ao mesmo tempo, constituem e são constituídos pelas e nas práticas sociais e culturais.

Registramos também que a etnolinguista baiana Yeda Pessoa de Castro (2017[2001]),responsável pela criação do NGEALC(Núcleo do Grupo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas),na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com atuação na sala nº 2,do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR), situado à Rua Silveira Martins,nº 2555,cidade de Salvador –Bahia, tem o papel fundamental para que todos nós, membros do grupo e autores do artigo, façamos um brevíssimo “resgate” sobre um pouco do continente africano, por constantemente dizer: “Vocês precisam ler obras de Óscar Ribas e Mia Couto. Eles são importantíssimos para aprendermos sobre as culturas africanas”.(PESSOA DE CASTRO,2017).

Os provérbios ajudam na construção de valores éticos e morais de uma sociedade. Eles são estudados por uma disciplina chamada paremiologia. Para muitos pesquisadores, a sabedoria proverbial não é muito diferente de um país para outro, por este motivo alguns antropólogos analisam os provérbios por seu ethos e visão de mundo, usam como corpus os provérbios de uma nação, região ou até mesmo de um único vilarejo. Ousamos, portanto, a realizar análise à luz da TEM de alguns provérbios africanos de renomados pesquisadores como Óscar Ribas e Mia Couto, inegavelmente excelentes representantes da memória coletiva africana.

A IMPORTÂNCIA HISTÓRICA DOS PROVÉRBIOS

A importância histórica dos provérbios, assim como de sua preservação, está representada em um grandioso valor para o estudo e a compreensão de procedimentos de determinadas sociedades, pois desenvolver um pequeno esboço histórico e conceitual dos provérbios nos faz refletir a respeito da sabedoria humana.

Na maioria das culturas orais da África Negra, os provérbios constituíam-se em momento de grande privilégio para a transmissão de uma sabedoria tradicional. Por estarem

centrados, prioritariamente, em valores comunitários, os provérbios, de certa forma, apelavam para uma agilidade de espírito capaz de atualizar o conhecimento da experiência ancestral.

O surgimento dos provérbios parece estar atrelado à evolução dos povos. Na Grécia, o filósofo Aristóteles, na parte da Retórica consagrada à *inventio* (a arte de descobrir materiais verdadeiros ou verossímeis susceptíveis de tornarem plausível o objeto do discurso), possivelmente, incluía os provérbios no conjunto das "provas não artificiais", correspondente ao conjunto dos fatos considerados reais.

Por meio dos provérbios a sabedoria popular é transmitida e perpetuada, apresentando experiências de vida e vivências no campo das relações morais entre as pessoas. Ocorre, por assim dizer, uma espécie de educação invisível na transmissão e uso dos provérbios pelas pessoas, independente de cor, sexo, faixa etária e religião. O uso de provérbios na forma oral ou escrita varia entre as culturas. Na antiguidade, datam do terceiro milênio as primeiras fontes literárias dos provérbios. Podemos considerar os Provérbios de Salomão (? - 932 a. C.) como grande marco. A literatura universal aponta que muitos filósofos utilizavam os provérbios nos seus discursos. Esopo, grande fabulista, partindo da cultura popular, apresentava nos seus escritos animais que falam, cometem erros, são sábios ou tolos, maus ou bons; ou seja, as características dos animais são idênticas às dos homens. As fábulas de Esopo serviram como base para outros escritores ao longo dos séculos.

Na Idade Média, a Igreja, com a vitória do cristianismo, era considerada um instrumento por meio do qual se promovia a cultura e a educação. Como nesse momento usava-se muito o texto escrito para fixar saberes, os “letrados” usavam as máximas, apotegmas, apólogos, fórmulas literárias muito utilizadas pela classe aristocrática da Idade Média e depois pela nova classe senhoril pós-renascentista, para mostrar certo distanciamento dos “iletrados”, que utilizavam provérbios ligados à vida do campo, vistos como rudes, grosseiros, pelos “letrados”.

Na Modernidade, até o século XVIII, o provérbio era usado com certa frequência, mas caiu em desuso com o início da Revolução Industrial. A justificativa foi o deslocamento das pessoas do campo para o trabalho nos grandes centros urbanos, o que levou as pessoas a perderem o contato com a natureza, os animais e a vida no campo. Vários estudos, principalmente relacionados à cultura africana, apontam que a utilização de provérbios mantém-se nas culturas onde a agricultura e a vida na aldeia prevalecem.

Cohen (1991) faz um estudo pormenorizado do provérbio com o olhar do inconsciente freudiano. Ele toma como ponto central do trabalho as ideias de Freud a respeito dos processos

primários e secundários: o primário é característico do inconsciente; o secundário, do consciente.

Para demonstrar a relação entre o provérbio e o inconsciente, o pesquisador, na primeira parte do livro, apresentou as definições do que é provérbio, do que é a psicanálise e do que é o inconsciente para Freud. O autor fez uma revisão bibliográfica de alguns aspectos particulares dos provérbios como: dados históricos, pensamento filosófico, sua divulgação universal, uso particular destes como forma de diálogo, sua relação com a arte e a medicina.

Na segunda parte, utiliza como referência o livro de Freud “Chiste e sua relação com o inconsciente” (1905), sustentando a ideia de que o chiste e o provérbio têm aspectos técnicos e teóricos equivalentes. Na consulta à obra de Freud, “*O chiste e o inconsciente*”, encontramos:

É admirável o modo pelo qual Freud descobriu o mecanismo do chiste, submetendo-o a processos de estudos psicológicos de agudeza extraordinária. O primeiro chiste que acudiu a sua memória foi o contido no trabalho ‘Os banhos de Lucca’ dos célebres ‘Quadros de virgem de Henrique Heine. Ali, um certo hamburguês chamado de Hirsch-Hyacinth, vangloriando-se de suas relações com o barão de Rotschild, diz: ‘Assim como é certo que de Deus nos vem tudo que é bom, certa vez eu estava sentado junto de Salomão Rotschild e ele me tratou de igual para igual muito milionariamente’.

Freud declara que o chiste nessa frase pode ser constituído por duas coisas: ou é o pensamento expresso nela que leva em si o caráter chistoso, ou o gracejo é resultado da expressão que o pensamento teve na frase. (NEREA, 1941, p.13) [...]

Na terceira parte, deduz que os provérbios transculturais se relacionam com o inconsciente, pelo fato de que estes são uma linguagem simbólica, quer dizer, uma metáfora do desejo, que atinge o inconsciente contornando a repressão. A compreensão é que o provérbio, de forma distinta do sonho e do chiste, se põe mais a serviço do princípio de realidade, no sentido de observação da realidade em relação ao princípio do prazer. Já em relação à temporalidade e à espacialidade, o provérbio como o inconsciente não estão relacionados com o tempo cronológico e nem com o espaço sensorial. Os provérbios têm uma validade sempre presente e imutável.

Naciscione (2013), por sua vez, explora os provérbios a partir de um ponto de vista estilístico. Para ela, os provérbios são unidades figurativas estáveis da linguagem; eles são parte da memória de longo prazo coletiva de uma nação. Argumenta que, na perspectiva cognitiva, os provérbios surgem do pensamento figurativo, quer na utilização do núcleo ou na utilização estilística instancial. Enfatiza que o funcionamento dos provérbios apresenta uma grande

variedade de uso estilístico, ligada a processos cognitivos, os quais determinam as mudanças estilísticas dos provérbios no discurso.

Vitorino (2014) apresenta resultado de pesquisa com provérbios cabindas em tampas de panelas, buscando articulação entre a Teoria dos Espaços Mentais (TEM) e teorias psicolinguísticas. No referido estudo, o pesquisador propôs-se a discutir o modo como se constrói a interpretação dos provérbios africanos, articulando a análise do material lexical que os sustentam a partir da concepção de leitura na Perspectiva da Psicolinguística (PP) e da Linguística Cognitiva (LC), especificamente da Teoria dos Espaços Mentais (TEM). Ele analisou 6 (seis) tampas de panelas de barro contendo conselhos, em forma de provérbios, que os cabindenses, povo africano de Angola, tinham a dar aos filhos antes do casamento, onde cada figura apresentava uma locução proverbial, contendo, muitas vezes, uma admoestação ou sentença moral.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLINGUÍSTICA E O ESTUDO DE PROVÉRBIOS

A Psicolinguística constitui hoje uma área do conhecimento que estuda as influências recíprocas estabelecidas entre parceiros da comunicação através da mensagem. Essas influências são percebidas através de alterações estruturais da mensagem e de mudanças nos estados psicológicos e cognitivos dos interlocutores. Por tal motivo, consideramos coerente aliar conhecimentos da Psicolinguística com os da TEM para realizar a análise de provérbios nas obras Misoso (RIBAS, 1979) e Terra sonâmbula (COUTO, 1992).

A Psicolinguística é “a ciência ou parte da ciência que estuda a relação entre a língua e as características cognitivas ou comportamentais daqueles que a usam” (MARTINS, 2013, p. 70). Para Scliar-Cabral (2008, p. 4), a Psicolinguística é uma ciência híbrida que resultou da intersecção entre a linguística e a psicologia, mas convém lembrar que a “interdisciplinaridade passou a prevalecer cada vez mais no cenário científico atual, onde as neurociências dominam”.

Ao buscarmos respaldo na psicolinguística para mostrar a relação entre leitura e provérbios africanos, encontraremos várias definições para o termo “leitura”. Lemos para coletar informações, desempenhar tarefas do cotidiano, estudar, obter conhecimento sobre diferentes temas, esclarecer dúvidas, seguir instruções e também para nos divertir.

Em pesquisa sobre o que é leitura, Martins (1982) pontua que, quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam,

estamos procedendo a leituras. A autora afirma ainda que a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido; a leitura é a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. A autora postula que ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular, e que é preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem.

Outra contribuição para leitura vem de Kato (1985 [2007]) que considera o texto como objeto único, com existência própria, dependente diretamente da forma. O texto, por si só, apresenta as informações necessárias para o estabelecimento de sentido e o leitor, por sua vez, tem a responsabilidade de tentar captar as informações. Igualmente, os provérbios, geralmente com pouca extensão, também devem ser analisados a partir das considerações apontadas por Kato.

Leffa (1996) traça como objetivos para a leitura debater com o leitor alguns conceitos básicos sobre o processo de leitura e incentivar a pesquisa em leitura. Para ele, a leitura não depende somente do enfoque linguístico, psicológico, social ou fenomenológico, depende também do grau de generalização com que se pretenda defini-la. Uma definição geral, apresentada por ele, ou uma “advertência”, considerada por nós, seria dizer que “[...] Ler é [...] reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo” (*op. cit.*, 1996, p. 10).

Compreender um texto é um ato de afirmação social, uma interação com outros indivíduos. É uma atividade situada num contexto sócio histórico. Um processo inferencial. O leitor deve refletir sobre a importância dos condicionamentos socioculturais na construção do sentido no ato de ler, principalmente nos provérbios em tampas de painéis.

BASES TEÓRICAS DA TEORIA DOS ESPAÇOS MENTAIS (TEM)

A TEM, idealizada por Fauconnier (1985), diz respeito ao que acontece em nossas mentes, quer dizer, refere-se aos conjuntos construídos pela memória à medida que pensamos e falamos. Essa teoria não é simbólica, quer dizer, não consiste na manipulação de símbolos na mente da forma como o sistema lógico o faria. Na verdade, construímos espaços cognitivos elaborados que incluem muita informação visual, informações imaginativas.

Fauconnier (1994) postula que os espaços mentais podem ser compreendidos como domínios cognitivos que são de natureza semântico-pragmática. Por isso, esses domínios cognitivos que se configuram no processamento discursivo são ativados por meio de certas expressões linguísticas e por alguns mecanismos de reconhecimento de elementos em diferentes campos, como o psicológico, o cultural e o histórico. Ocorre que, na prática comunicativa, o indivíduo ativa vários espaços mentais e inter-relaciona elementos de vários desses espaços, estabelecendo uma rede de projeções. Os construtores de espaços mentais têm formas variadas no nível gramatical e podem ser conectivos, sintagmas adverbiais, sintagmas preposicionais, marcas de tempo e modo verbal e sentenças, criando, dentre outros possíveis, os diferentes tipos de espaços.

Ao tentarmos definir um espaço mental abstratamente, sem apresentar exemplos e sem um contexto mais completo, podemos sentir dificuldade. Mas podemos dizer que os espaços mentais são ativações que são estabelecidas no cérebro. Como ninguém pode ver os espaços mentais no cérebro, supomos que nós organizamos e conectamos os espaços mentais através de excitações sincrônicas de conjuntos de neurônios.

Abreu (2010, p. 81), reportando-se a TEM, afirma que esta “foi proposta por Gilles Fauconnier, em 1994, num livro chamado *Mental Spaces*, a partir da constatação de Turner de que a linguagem não veicula sentidos, ela apenas os induz [...]” Espaços mentais, segundo Abreu, são “pequenas parcelas de tempo de curta duração que abrimos em nossas mentes, para atribuir sentido ao que ouvimos ou lemos [...]” (ABREU, 2010, p. 82).

Na busca de pesquisas já realizadas sobre provérbios com enfoque no cognitivismo, encontramos os estudos de Arora (1995) e Jesus e Miranda (2003). No primeiro trabalho, constatamos o estudo das mesclas, tanto na linguagem literária como na popular. No segundo, verificamos as construções condicionais proverbiais a partir de uma abordagem sociocognitiva.

Arora (1995) enfatiza que, se o receptor considera o que lhe foi dito como provérbio, tem-se uma primeira evidência de que se trata de um provérbio, porque a proliferação de determinadas famílias de provérbios deriva de processos cognitivos que facilitam a aceitação pelo ouvinte de provérbios que não lhes são familiar e encorajam a invenção de novos adágios ou variantes dos existentes. Este trabalho foi divulgado na Internet pela Universidade da Tasmânia, Austrália, intitulado “*A Womam and a Guitar: Variations on a folk metaphor*”, cuja abordagem não se vale essencialmente da metodologia cognitivista, mas nos permite inferir que todas as suas observações nos conduzem à configuração de um típico *blending* (do inglês

“mistura”), espaço de mescla.

Em relação a TEM, a nossa pretensão é tentar responder a perguntas que nos fizemos ao longo da construção desse artigo, a saber: a) Até que ponto os espaços são construídos no discurso que está nos provérbios africanos?; b) O que devemos considerar exatamente como construção de espaços?

Lembramos, primeiramente, que a TEM “diz respeito ao papel dos fatores cognitivos como princípios de organização do conhecimento e estratégias de processamento, para a interpretação semântica das expressões linguísticas em linguagem natural” (FELTES, 2007, p. 116). Precisamos pensar que os espaços mentais, enquanto domínios conceituais, podem estruturar vários tipos de informações, como: imagens, representações pictoriais, fotografias, jogos, esportes, campos científicos, obras literárias, sistemas hipotéticos, entre outros. Pensando a teoria sob essa perspectiva, percebe-se que a ligação entre diferentes domínios, quer seja de mesma natureza ou de natureza diversa, é realizada através de conectores pragmáticos, quer dizer, pela influência de contextos específicos.

Fauconnier e Turner (2002, p. 92) lembram que “a capacidade de abrir, conectar e mesclar espaços mentais nos fornece um *insight* global, uma compreensão em escala humana”, entendendo que a escala humana refere-se a situações que são familiares e fáceis de aprender para os seres humanos, como pessoas conversando, saindo ou dançando ou até mesmo um objeto caindo, entre muitos outros exemplos. Podemos considerar como um dos mais importantes aspectos dessa eficiência, em termos de *insight* e criatividade, a compressão alcançada por meio da mesclagem de relações conceituais, denominadas relações vitais.

Fauconnier e Turner (2002) explicam os três “Is” da mente. Segundo os autores, a letra I (lida em inglês) realiza-se fonologicamente da mesma maneira que a palavra que significa olho: EYE/aI/, olho, como também pode ser a representação da letra inicial das palavras Identificação, Integração e Imaginação. Postulam que atividades mentais humanas muito complexas são realizadas nestes 3 Is.

Fauconnier (2004) diz que nas situações enunciativas nos adaptamos à medida que o discurso dinamicamente se desdobra. Podemos dizer que os espaços mentais incorporam as situações enunciativas do falante, do ouvinte, do narrador e assim por diante. No trabalho sobre espaços mentais, a perspectiva e os pontos de vista são de extrema importância para entender a linguagem. Em outras áreas da semântica cognitiva, por exemplo, o trabalho de Langacker (1987) sobre gramática cognitiva ou o trabalho de Talmy (1998) sobre semântica cognitiva, há

fortes componentes de perspectiva e ponto de vista. Na TEM isso é incorporado, tornando possível a mudança de um espaço mental para outro. Acontece, então, que um deles é tomado como foco e o outro, como ponto de vista, e o outro, por exemplo, como base ou ponto de partida. Por isso, enquanto uma pessoa pensa ou fala está metaforicamente se movendo de um espaço mental para outro e mudando de pontos de vista e também de perspectivas. Atentemos para o fato de que a linguagem em si mesma não nos diz muito a respeito do significado. As pistas que nos são fornecidas auxiliam a construir significados dependendo de contextos e situações. Assim, além de usarmos nossas imensas capacidades cognitivas, também usamos muitas informações sobre o contexto e a situação.

De certa forma, fica mais fácil entendermos a proposta de corpo e mente atuando juntos na construção de sentido, e as metáforas, nessa perspectiva, fazendo parte de uma complexa rede de conceitos, associados aos nossos conhecimentos prévios de mundo, através do nosso sistema conceptual. Nesse sistema, estariam compreendidas as versões públicas de mundo por nós vivenciadas, nosso conhecimento enciclopédico, nossas crenças etc. Essa completude de informações seria o nosso guia na negociação intersubjetiva de sentidos que temos com os demais. E a metáfora teria papel importante nesse processo. A associação da sociocognição com a pragmática se faz presente nessa perspectiva.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Geertz (2008[1989]), sob a égide da perspectiva teórica do interacionismo simbólico, dedica-se a realizar uma análise antropológica dos costumes sociais. Para realizar a análise dos provérbios africanos, no primeiro momento, apoiamo-nos nas suas ponderações para quem o conceito de cultura é essencialmente semiótico. O renomado pesquisador ressalta o seguinte: “Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (*opcit*, p.4). No segundo momento, valemo-nos das reflexões de Antunes (2009) que, nas suas ponderações a respeito de metáforas para aprender a pensar, considera indispensável criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e avaliar o desempenho “ótimo do leitor, uma vez que “não se busca apenas levar [...] à compreensão de um único texto, mas ‘abrir’ sua capacidade de leitura crítica e compreensão significativa”. (ANTUNES, 2009,

p.24). Ressalta-se, então, que os acadêmicos coautores dessa produção tiveram acesso a alguns textos de culturas africanas, vida e obra de Óscar Ribas e Mia Couto para posteriormente fazerem escolhas de alguns provérbios dos notáveis autores africanos, assim como breves análises. A seguir trataremos de explicar conceito de metáfora e como as metáforas estão presentes nos provérbios de Óscar Ribas e Mia Couto.

A METÁFORA NOS PROVÉRBIOS DE ÓSCAR RIBAS (1979) E MIA COUTO (1992)

Metáfora é uma palavra de origem grega e significa mudança, transporte. Este termo foi definido inicialmente por Aristóteles nas obras sobre poética e retórica. Na metáfora, o sentido próprio, real e objetivo são transformados para um sentido figurativo e representativo. A metáfora, enquanto importante mecanismo cognitivo de estruturação de conceitos, está presente na linguagem, em nossos pensamentos e nas nossas ações. Ela nos possibilita conhecer, construir, produzir, dar sentido ao conhecimento de maneira a possibilitar integração com a cultura de um povo, é um recurso conceptual largamente utilizado pelos seres humanos diariamente, principalmente quando entram em ação as nossas emoções. A essência do processo metafórico é entender e explicar algo em termos de outro (LAKOFF; JOHNSON, 1980; ABREU, 2010).

Sabemos que a metáfora é determinada por uma relação de semelhança entre as coisas. Esta relação, por sua vez, faz com que uma determinada coisa seja designada por outro nome usado para designar outra coisa. Para Jesus (2005, p. 141), “A metáfora é a projeção de um domínio fonte sobre um domínio alvo. É uma das principais estruturas cognitivas que nos habilitam para construirmos sentidos”.

Para compreender os provérbios, estudiosos da Linguística Cognitiva (LC)¹²² têm utilizado as metáforas para explicá-los. Abreu (2010, p. 41) diz que “Nunca se produziram, em todo o mundo ocidental, tantos trabalhos sobre a metáfora como nos últimos anos”. Partindo

¹²²A Linguística Cognitiva surgiu nos finais da década de 70 e princípios de 80, impulsionada, por um lado, pelo interesse pelo fenômeno da significação (já evidenciado, aliás, pelo movimento da Semântica Gerativa, mas, ao contrário deste, fora da tradição gerativa) e, por outro, pela investigação psicolinguística de Eleanor Rosch sobre o papel fundamental dos protótipos no processo de categorização. Só em 1990 é que se institucionaliza, com a criação da ‘*International Cognitive Linguistics Association*’, da revista ‘*Cognitive Linguistics*’ (dirigida por Dirk Geeraerts) e da coleção ‘*Cognitive Linguistics Research*’ (editada por René Dirven e Ronald Langacker e publicada por Mouton de Gruyter). Os representantes principais da Linguística Cognitiva são os norte-americanos (da Califórnia) George Lakoff e Leonard Talmy. (SILVA, 2004, p. 1)

para outro olhar em relação à metáfora encontramos o posicionamento de Kövecses (2002), quando sintetiza que a visão tradicional da metáfora pode ser apresentada em cinco condições básicas: 1) a metáfora é uma ocorrência linguística; 2) é empregada para enfeitar confecções da arte e da retórica; 3) é fundamentada na semelhança entre dois elementos que são conferidos e identificados; 4) acontece por meio de um uso consciente das palavras e é preciso ter uma habilidade especial para ser apto a usá-la de modo eficaz e inventivo; 5) é uma figura de linguagem usada para causar resultados específicos no discurso, como um recurso que não está fundamentalmente pautado na comunicação diária e coloquial das pessoas.

No entanto, Lakoff e Johnson (1980) defendem que a metáfora não é apenas uma figura de linguagem, uma ferramenta literária restrita a ornamentar narrativas e poesias. Segundo os autores, as ideias que governam o pensamento não são apenas questões de intelecto, mas conduzem as nossas ações das mais simples até as mais complexas.

Os cientistas cognitivos concordam em três principais pressupostos: a mente é inerentemente corporificada e imaginativa; a maior parte dos pensamentos é inconsciente; abstratos conceituais são em grande parte metafóricos (LAKOFF, 1987). É isso que nos demonstra que esses cientistas compartilham da crítica ao dualismo cartesiano ocidental.

Gibbs (1994) afirma que os provérbios nos transmitem *insights* significativos em relação à poética da mente, devido ao fato de refletirem como nossa conceitualização metafórica da experiência nos conduz a situações sociais particulares, isto é, os provérbios precisam ser considerados casos especiais de um processo mais geral da compreensão metafórica.

Se pensarmos a respeito do que Gibbs e Beitel (1995) indagam: “*O que a compreensão de provérbios revela sobre como as pessoas pensam?*”, encontraremos que a capacidade de compreender os provérbios tem sido de grande interesse para pesquisadores em diversas áreas da psicologia. A maioria dos psicólogos assume que a compreensão dos significados figurativos de provérbios requer vários tipos de habilidades cognitivas, bem como um índice de funcionamento intelectual superior.

Os autores revisam as conclusões sobre a interpretação de provérbio para examinar o que o uso de provérbio e sua compreensão revelam sobre as maneiras normais e disfuncionais de pensar de indivíduos. Além disso, sugerem que a capacidade que um indivíduo tem de explicar corretamente um provérbio não implica necessariamente que este pode pensar abstratamente. Várias evidências empíricas, no entanto, sugerem que a capacidade de entender muitos provérbios revela a presença de esquemas metafóricos que estão em pensamento todos os dias.

Ribas (1979), sob a designação geral de provérbios, engloba os provérbios propriamente ditos, os adágios, os rifões e demais manifestações culturais afins. Estas expressam a sabedoria popular e, por isso, segundo o próprio escritor, sua recolha levou cerca de oito anos. Para alcançarmos uma compreensão mais profunda dessas frases e dizeres, é preciso ler a respeito da história e da cultura do povo kimbundu, desvendando metáforas e alegorias de que se revestem seus ditos e provérbios. Segundo Ribas, “a despeito da obscuridade apontada, o que não exprime senão um cunho de profunda agudeza, impregna-se o provérbio de misteriosa beleza” (RIBAS, 1979, p. 132).

Alguns dos provérbios listados por Ribas são: “*A quem viste de noite, de dia não esqueces*”. Ou seja, devemos ser agradecidos aos nossos benfeitores (RIBAS, 1979, p. 132), “*Galinha que gosta de esgravatar, com a raposa vai*”. Ou seja: Quem muito se expõe, muito se arrisca (RIBAS, 1979, p. 152), “*Quem parte a canoa, com as suas tábuas vai*.” Ou seja: Cada qual responde pelo que faz (RIBAS, 1979, p. 165), “*A pessoa é como o dedo*”. Isto é: O tempo não faz esquecer as pessoas do nosso conhecimento (RIBAS, 1979, p. 171). A compilação de provérbios feita por Ribas tinha como intenção preservar uma grande parcela dos saberes ancestrais passados de geração em geração, principalmente pelas mulheres idosas das aldeias. A preocupação do etnógrafo angolano era resguardar a cultura local que ele via ir desaparecendo com as mudanças de costumes e os novos hábitos trazidos pela imposição do “progresso”. Adverte ele, na introdução da coletânea de provérbios:

Com a civilização, cuja fogueira se alimenta com a destruição do exótico, os provérbios estão perdendo a vitalidade: as actuais gerações, numa deplorável vergonha pelas coisas de sua terra, só querem o que é europeu. E aí daquele que ousar perguntar a alguém, já meio liberto do ambiente ancestral, qualquer prática de seu tradicionalismo! (RIBAS, 1979, p. 132)

O interessante no estudo sobre provérbios é que a sua condição de anonimato nos impossibilita conhecer quem os criou e em geral são verbalizados por uma pessoa fazendo eco de uma experiência coletiva. Reconhecemos, inclusive, que os provérbios têm vida própria, são uma unidade frástica completa, têm elementos rítmicos particulares não permitindo variações de sujeito, tempo (restringindo-se, quase sempre, a terceira pessoa do singular do presente do indicativo). No que diz respeito à estrutura, apresentam semelhanças à da linguagem poética com a presença de rima, assonância, equilíbrio, concisão e paranomásia, contendo estrutura binária de sintagmas correlatos, como, por exemplo, em *Caiu na rede é peixe*.

Mia Couto (1992), representante da memória coletiva africana, por intermédio do

intertexto oral-provérbio, apresenta-nos o país Moçambique pós-independência. Retrata, então, o país após uma devastadora Guerra Anticolonial, vivenciada entre 1965-1975, e uma Guerra Civil com abrangência de 1976-1992, período que serve como cenário para o romance *Terra Sonâmbula*.

Tomaremos como referência, nesta subseção, o uso da estrutura do provérbio no livro “*Terra Sonâmbula*”, de Mia Couto (1992). Percebemos na obra uma análise do funcionamento do provérbio na literatura escrita. A noção de provérbio está em concordância com Finnegan (1970) quando diz que provérbio é um ditado numa forma mais ou menos fixa, marcada por “*shortness*” (pequena extensão). Concordamos que muitos dos provérbios africanos apresentam uma forma poética, principalmente através de metáforas.

Com a tentativa de trazer para o leitor exemplos ilustrativos, faremos, a seguir, a transcrição de duas situações em que os provérbios foram utilizados por falantes da língua Xitsonga, de povos do sul de Moçambique. Neste caso particular, convém esclarecer que os moçambicanos nativos falam línguas do tronco banto¹²³, mas são treze as línguas moçambicanas mais divulgadas, a saber: Xitsonga (ou Tsonga), Xironga, Shimaconde, Cinyungue, Xichope, Bitonga, Ciyao, Cisena, Xichona, Echuwabo, Cinyanja, Kiswahili, sendo esta uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU), designada como Swahili. O Xitsonga é falado na África do Sul e já era usado pelos missionários no século XVIII.

A seguir serão apresentados alguns provérbios do livro *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto (1992).

(1) “*A mulungo anganaxaka. Xaka layena imale.*”(FINNEGAN,p. 395)

Tradução: *O branco não tem parentes. Seu parente é o dinheiro.*

(2) “Ungadjondzisi nhlampfi akuhlamba”. (JUNOT 90)

TRADUZIDO, TERÍAMOS:

¹²³ O grupo banto, dentre todos os grupos linguísticos subsaarianos, foi o primeiro a despertar a curiosidade dos pesquisadores estrangeiros e a ser estudado relativamente cedo. Na base desse fato, encontramos o caráter homogêneo de um grupo amplo, cujas inúmeras línguas apresentam muitas semelhanças entre si.

O termo banto (< “bantu”, os homens, plural de “muntu”) foi proposto por W. Bleek, em 1862, na primeira gramática comparativa do banto, para nomear a família linguística que descobrira, composta de várias línguas oriundas de um tronco comum, o protobanto, falado há três ou quatro milênios atrás. Só mais tarde é que o termo passou a ser usado pelos estudiosos de outras áreas para denominar 190.000.000 de indivíduos que habitam territórios compreendidos em toda a extensão abaixo da linha do equador, corresponde a uma área de 9.000.000 km². Seus territórios englobam países da África Central, Oriental e Meridional: República Centro-Africana, Camarões, Guiné Equatorial, Gabão, Angola, Namíbia, República Popular do Congo (Congo-Brazzaville), República Democrática do Congo (RDC ou Congo – Kinshasa), Zâmbia, Burundi, Ruanda, Uganda, Quênia, Malawi, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, Moçambique, África do Sul. (PESSOA DE CASTRO, Yeda. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*.2.ed. Rio de Janeiro:Topbooks, 2005[2001], p. 25)

Não ensine peixe a nadar.

No exemplo (1), notamos a veiculação da mensagem de maneira literal. Há forma poética representada pelo ritmo, marcada pela pausa. Pontua-se, contudo, que o relacionamento de um branco com qualquer outra pessoa, da mesma raça ou de raça diferente, é motivado pelo dinheiro e não pelo afeto ou compaixão.

No exemplo (2), evidenciamos que não se pode ensinar um peixe a nadar, numa analogia ao fato de não se poder ensinar a alguém um trabalho que já conhece.

É importante ressaltar que estas formas consideradas oblíquas de transmitir a verdade podem oportunizar alguns questionamentos do tipo: Quando são produzidos os provérbios? Como são apreendidas as suas implicações?

As respostas às indagações só podem ser dadas a partir do contexto em que os provérbios ocorrem. No que diz respeito à obra *Terra Sonâmbula*, analisaremos as estruturas linguísticas axioma e proposição.

Axioma

- (a) *O que está queimado não volta a arder.*
- (b) *Peixe sempre leva escama.*

Certamente questionaríamos o caráter de axioma expressos em (a) e (b) caso não levássemos em consideração a situação em que eles foram produzidos. Eles são oriundos de situação de diálogo, em que o emissor, que é o mesmo para ambas as situações, tenta convencer o seu interlocutor, no exemplo (a), a viver num “autocarro” queimado e no exemplo (b) ter sempre preferência por mulheres com tatuagem.

Os exemplos ostentam verdades que podem ser confirmadas no contexto sociocultural dos interlocutores. É este contexto que, de certa forma, delimita a sua cognição de modo a acreditar na veracidade traduzida pelos dois exemplos.

Proposição

Proposição negativa e proposição positiva

O provérbio constitui uma forma de compressão da linguagem. Muitas vezes se usam proposições simples, tanto negativas como positivas. A forma abreviada Exp é empregada para apresentar expressões com estrutura de provérbios no livro *Terra Sonâmbula*. Vejamos:

(a) “*O mar não tem governador*”... Exp 9

(b) “*Um coxo faz inveja a um paralítico*”. Exp 25

Os exemplos, também retirados do livro *Terra Sonâmbula*, mostram as ocorrências de formas proverbiais contendo proposições negativas (a) e proposições positivas(b). Há, portanto, de se considerar que os efeitos produzidos em cada um dos tipos literários podem não ser coincidentes, na medida em que o contexto em que se produz uma mensagem oral pode ser diferente daquele em que se produz uma mensagem escrita.

Procuraremos analisar o funcionamento da metáfora em provérbios orais e sua implicação em literatura escrita. Vejamos alguns exemplos ilustrativos, retirados mais uma vez do livro *Terra Sonâmbula*.

(a) “ *O sonho é o olho da vida*”. Exp.5

(b)” *Melhor sentinela é não ter portas*”.Exp.7

- *A melhor defesa é ser pobre.*

A frase (b) representa a imagem do objeto cujos elementos principais são defesa e ser pobre. Neste caso particular de análise, é conveniente recorrer ao contexto com o intuito de identificar a sua implicação, mesmo em se tratando de literatura escrita.

Para uma melhor compreensão sobre os contextos em que os provérbios são produzidos, sintetizemos: o provérbio oral reflete a vida sociocultural da comunidade que o produz. É usado, quase sempre, por adultos em discussões de reuniões de julgamentos, de análise da vida comunitária. Finnegan (1970) esclarece que não há regras gerais para a formação de provérbios (particularmente os de origem banto). Na verdade, cada grupo linguístico tem a sua forma favorita. O que pode ocorrer é que uma mesma estrutura proverbial pode ser adotada por diferentes comunidades linguísticas em contextos diferentes e com implicações diversas. As estruturas do provérbio podem ser usadas na literatura escrita, às vezes, com a mesma função que possuem na literatura oral, outras vezes não. Há coincidência entre as funções do provérbio na oralidade e as desempenhadas na literatura escrita: Mia Couto, principalmente no romance *TerraSonâmbula*, não só se aproveita destas estruturas para embelezar o seu discurso, mas também para exprimir algumas das suas ideias de um modo abstrato, explicando o comportamento que reflete o *background* e vivência sociocultural das personagens. Desse modo, a riqueza do provérbio oral é tão vasta que pode permitir estudos multifacetários quando usado em literatura escrita.

O trabalho de Mia Couto (1992) contém um hibridismo apresentado através do cruzamento da voz e do escrito. Ele altera o idioma que ouve, tornando-o mais complexo através de dispositivos literários e este processo reflete a complexidade da sociedade moçambicana. Notamos, então, que a identidade nacional é a principal fonte de identidade cultural, sendo que entendemos por identidade cultural o sentimento de identificar-se com um grupo ou cultura, na medida em que ele é influenciado pela sua pertença a esse grupo ou cultura.

Podemos dizer, sem sombra de dúvida, que, na literatura africana, o intertexto básico da imaginação é a literatura oral. As marcas da oralidade em *Terra Sonâmbula* podem ser melhor descritas em passagens como: “Se aproxima por trás e dispara um puxado pontapé no animal. Um méééé se amplia pela noite” (p.35), onde notamos a presença de onomatopeia; “É bonito de se ouvir: Túúúúú – úú (p.138), fala de Tuahir ao recordar de seu trabalho, em tempos passados, na estação, quando os comboios espalhavam os ‘fumos mágicos’”; “Depois Junhito já nem sabia soletrar as humanas palavras. Esgamaçava uns cóóós e ajeitava a cabeça por debaixo do braço.” (p. 19): Kindzu contando sobre a “metamorfose” do irmão Junhito. Notamos, então, que o recurso da onomatopeia pode se apresentar através do discurso direto e assim trazer a voz da personagem para o texto, ou por intermédio da voz do narrador, no caso Kindzu.

As expressões idiomáticas do discurso oral também se fazem presentes no romance, a exemplo: “Dentro desta solitária residência ela deveria colocar o velho barco de meu pai, com seu mastro, sua tristonha vela. *Seu dito, seu feito.*” (p. 21), a expressão conhecida “dita e feita” é apresentada com acréscimos pronominais demonstrando que o conselho foi aceito.

Observamos, pois, que tanto os recursos onomatopéicos como as expressões idiomáticas, apesar da pouca quantidade de exemplos apresentados, marcam a voz popular no corpo da narrativa. No romance de Mia Couto, os provérbios são um dos intertextos com os quais o autor dialoga. Eles (os provérbios) surgem sob uma forma diversificada da estrutura cristalizada. As personagens que mais empregam o recurso proverbial e as máximas são os idosos, e os registros feitos por eles ligam-se ao universo rural. Parece evidente que os provérbios têm uma função pedagógica e podem ser interpretados como sendo a voz do povo africano, refletindo a tradição ancestral. Observamos, ainda, que os provérbios demonstram o valor e a importância das máximas culturais no cotidiano da população. Isto ocorre porque ao narrar faz-se o resgate tanto da memória coletiva como da memória individual e esse resgate contribui significativamente para a construção da identidade pós-colonial.

Santos (2012, p.77) lembra que “[...] A identidade nacional é a principal fonte de identidade

cultural, sendo que se entende por identidade cultural o sentimento de identificar-se com um grupo ou cultura, ou com um indivíduo, na medida em que ele é influenciado pela sua pertença a um grupo ou cultura [...]”. *Terra Sonâmbula* é um romance de esperança e de procura. O título envia o narratário para dois componentes principais: a terra e o sonho. Assim, há uma relação direta entre homem e terra. Se o homem perder a terra, o chão deixará de se mover em busca de novos dias. A terra tenta, através do sonho, alcançar o renascimento. A maior lição talvez esteja no questionamento do personagem Tuahir: “O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva.”

CONCLUSÃO

A partir do exposto, confirmamos, pois, que os provérbios são duplamente estratégicos: primeiramente por seus conteúdos, pois fornecem informações ou teorizam sobre as pessoas, fatos e/ou temas importantes; posteriormente por fazer tudo sem censura, quer dizer, por abordarem temas e ideias de interesse e/ou acatamento generalizado sem o crivo da censura.

De modo geral, o provérbio é definido como um dito popular, de origem geralmente remota ou desconhecida, que exprime em breves palavras uma ideia útil ou uma verdade corrente. É apresentado numa linguagem simples e familiar, muitas vezes alegórica ou simbólica. Geralmente, o ditado, dito, frase proverbial, máxima, parêmia, expressão idiomática e refrão têm sido considerados sinônimos de provérbio, até pelos lexicógrafos.

A TEM, considerada por nós como de extrema importância para proceder à análise de alguns provérbios africanos, diz respeito ao que acontece nos bastidores da cognição, o que acontece em nossas mentes, quer dizer, considerando-se as reflexões de Fauconnier (2004), podemos dizer que são pequenos conjuntos de memória que construímos enquanto pensamos e falamos. Ressalta-se, inclusive, que os conhecimentos linguísticos e gramaticais fornecem muitas evidências para as atividades mentais implícitas e para as conexões dos espaços mentais. É necessário, portanto, continuar com estudos relacionados aos provérbios das culturas africanas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Metáforas para aprender a pensar**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ABREU, A. S. **Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- ARORA, S. L. **A Woman and a Guitar: Variations on a Folk Metaphor**. DE PROVERBIO: An Electronic Journal of International Proverb Studies. Australia, University of Tasmania, v.1, n.2, 1995.
- COHEN, C.. **Provérbios e o inconsciente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
- COUTO, M. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FAUCONNIER, G. **Mental Spaces**. New York: Cambridge University Press. [Originally published (1985) Cambridge: MIT Press.], 2004.
- FAUCONNIER, G. **Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language**. Boston: Massachusetts Institute of Technology, 1985.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities**. New York, Basic Books, 2002.
- FREUD, S. Os Chistes e sua relação com o Inconsciente. In: **Edição Standard Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud V 8**. RJ. Imago Editora, 1995
- Geertz, C. **A interpretação das culturas**. 13.reimpr. Rio de Janeiro : LTC, 2008[1989].
- GIBBS, R. W. Jr. ; BEITEL, D. . **What Proverb Understanding Reveals About How People Think**. Psychological Bulletin 118 (1): 133 – 154, 1995.
- GIBBS JR., Raymond W. **The poetics of mind: figurative thought, language and understanding**. University of California, Santa Cruz. Cambridge University Press, 1994.
- JESUS, I. T. **Construções condicionais proverbiais: uma visão sociocognitiva**. In: Alfa (Revista de Linguística). São Paulo, v. 49, nº 1, 2005. p. 139 – 160.
- JESUS, I. T. de; MIRANDA, N. S. **Construções condicionais proverbiais: uma abordagem sociocognitiva da composicionalidade**. In: **Veredas, Rev. Est. Ling.**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 263-277, jan./dez. 2003.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985[2007].
- KÖVECSES, Z. **Metaphor: a practical introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Coordenação da Tradução

- Mara Sophia Zanotto) Campinas, SP: Mercados de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.
- LAKOFF, G., & JOHNSON M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LANGACKER, R. **Foundations of cognitive linguistics**. vol I: Theoretical Prerequisites. Stanford, Stanford University Press, 1987.
- LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- NACISCIONE, A. A. **Cognitive stylistic perspective of proverbs: a discourse – based approach**. In: SOARES, R. J. B.; LAUHAKANGAS, O. (Eds.). The 6 th interdisciplinary colloquium on proverbs, *ACTAS ICP 12 Proceedings*. Tavira: AIP-IAP, 16 – 26, 2013.
- NEREA, DR. J. G. Freud e as origens do sexo. Tradução de Abguar Bastos. Rio de Janeiro: Editorial Calvino Ltda., 1941.
- PESSOA DE CASTRO, Yeda. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005[2001].
- SANTOS, C.M. **Terra sonâmbula: entre o dito e o ditado**. Boitatá, Londrina, n.13, p.77-91, jan-jul 2012.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Psicolinguística: uma entrevista com Leonor–Scliar Cabral**. REVEL. Vol. 6, nº 11, agosto de 2008.
- RIBAS, O. **Misoso: literatura tradicional angolana**. Luanda: Tipografia angolana, 1979. v. 1
- TALMY, L. **Force dynamics in language and cognition**. Cognitive Science 12: 49-100, 1998.
- VITORINO, C.C. **Provérbios cabindas em tampas de panelas: uma análise a partir da Psicolinguística da leitura e da Teoria dos espaços mentais**. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). 2014.

O PROBLEMA DE PLATÃO E A GRAMÁTICA GERATIVA DE CHOMSKY: PORQUE O SER HUMANO SABE TANTO?

Danielli Cristina de Lima Silva¹²⁴
Universidade Federal da Paraíba – (UFPB)
E-mail:limaanacrisdani@gmail.com

“Como é que os seres humanos, cujos contatos com o mundo são tão breves, individuais e limitados, são capazes de conhecer tanto quanto conhecem?”

Bertrand Russel

RESUMO

A presente pesquisa visa investigar o surgimento de estudos em aquisição da linguagem e as principais abordagens para, em sequência, afirmar o quanto a Gramática Gerativa de Chomsky estabelece um elo importante à aquisição da linguagem enquanto base biológica e cognitiva. Partiremos de contextos teóricos em que o inatismo, o problema de Platão e o argumento da “pobreza de estímulos” em relação ao aspecto criativo da linguagem proposto por Chomsky (1957) para compreendermos de que forma se dá a construção/pronúncia de palavras pela criança as quais nunca foram ouvidas, cujas explicações relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e aquisição, nos remete as discussões do problema de Platão na tentativa de explicar como os indivíduos adquirem conhecimento. Chomsky apontou tal consideração como pobreza de estímulos e seus estudos sobre a linguagem e explicou que o fato de termos um conhecimento linguístico de complexidade evidente ocorre devido à criatividade da linguagem, na qual mesmo o indivíduo tendo estímulos insuficientes inicialmente, essas pessoas passam a ter um conhecimento de língua complexo e possibilitado pela afirmação de haver uma base biológica para a linguagem, tendo na mente/cérebro a responsabilidade pelo funcionamento da língua. Os estudos em linguagem passaram por uma revolução no final do século XX, tal acontecimento foi possível através da publicação do Livro *Syntactic Structure* (Estruturas sintáticas) em 1957 por Noam Chomsky. Neste livro tivemos uma proposta de discutir o funcionamento da linguagem de maneira abstrata sendo, portanto, contrária ao modelo Behaviorista, do qual, a linguagem era vista como comportamento. Este trabalho tem por objetivo apresentar a importância da Gramática Universal (GU) para o campo da aquisição da linguagem, no sentido de explicar a perspectiva inatista da aquisição da linguagem a partir do Problema de Platão, de modo a discorrer sobre as contribuições da abordagem gerativista para a Aquisição da Linguagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de livros na área de Linguagem/Linguística, bem como artigos escritos por estudiosos da aquisição da linguagem, filosofia, linguística gerativa entre outros, tendo como palavras definidoras problema de Platão, Gramática gerativa, aquisição da linguagem e pobreza de estímulos nos quais foram utilizados materiais disponíveis na Plataforma Scielo e Google acadêmico, além de textos utilizados na disciplina de Fundamentos em Aquisição da Linguagem em curso pelo Programa de pós-graduação em Linguística – PROLING, dentre outros.

¹²⁴ Graduada em Psicopedagogia pela UFPB. Pós-Graduada em Língua, Linguagem e Literatura pelo CINTEP. Mestranda em Linguística pelo PROLING-UFPB. Membro do LAPROL/CNPQ/UFPB; do GPAPSA/UFPB/CNPQ.

Palavras-chaves: Aquisição da linguagem. Problema de Platão. Pobreza de estímulo. Gramática Gerativa.

INTRODUÇÃO

Dentro das diversas vertentes teóricas que buscam entender como se dá a aquisição da linguagem existem aspectos gerais a serem considerados, conforme explica Augusto (1995, p. 115): “Uma teoria de aquisição da linguagem deve preocupar-se em responder duas questões básicas: o problema lógico da aquisição da linguagem (...) e a questão do processo psicológico do desenvolvimento (...).”

A partir destas considerações temos as questões básicas que um estudo em aquisição da linguagem precisa contemplar. Os estudos em aquisição da linguagem possuem diversas perspectivas quanto à origem da linguagem (inata ou social, por exemplo). Inicialmente tivemos Pinker que afirma que a linguagem se tratava de um instinto, em seguida os behavioristas com a ideia de que a linguagem se situa como um comportamento em resposta a um estímulo. É a partir destes que temos a crítica de Chomsky quanto à inviabilidade do behaviorismo, por não haver explicação para a criatividade linguística, tendo por argumento a “pobreza de estímulo”, retomando o problema de Platão. Também temos os estudos construtivistas e sociointeracionistas de aquisição da linguagem.

Contudo, os primeiros estudos partiam de uma matriz observatória de registros em diários; nesse panorama de análises realizadas por psicólogos e demais estudiosos das ciências humanas, a linguística consolidara-se como ciência e as pesquisas behavioristas contribuíram para que a aquisição da linguagem se tornasse um conhecimento científico consolidado.

As pesquisas behavioristas regeram as explicações sobre a linguagem com uma visão comportamentalista para explicar o fenômeno da aquisição da linguagem. Esta concepção de linguagem defendia que a aprendizagem da fala era passível de imitação e o ambiente como papel central por se acreditar que a aquisição da linguagem se daria mediante a experiência.

Os estudos em linguagem passaram por uma revolução no final do século XX, tal acontecimento foi possível através da publicação do Livro *Syntactic Structure* (Estruturas sintáticas) em 1957 por Noam Chomsky. Neste livro tivemos uma proposta de discutir o funcionamento da linguagem de maneira abstrata sendo, portanto, contrária ao modelo Behaviorista, do qual, a linguagem era vista como comportamento.

Uma das bases para a gramática gerativa de Chomsky encontra-se no problema de Platão do qual estabelece um elo importante à aquisição da linguagem enquanto base biológica e cognitiva. Partimos de contextos teóricos em que o inatismo, o problema de Platão e o argumento da “pobreza de estímulos” em relação ao aspecto criativo da linguagem propostos servem para fomentar a linguística gerativa nas explicações para o fato de crianças serem capazes de pronunciar palavras das quais nunca foram ouvidas, dentre outras que tornam a explicação behaviorista insuficiente para entender como se dá a aquisição.

OBJETIVOS

GERAL

Apresentar a importância da Gramática Universal (GU) para o campo da Aquisição da Linguagem, no sentido de explicar a hipótese inatista da aquisição da Linguagem a partir do problema de Platão.

ESPECÍFICOS

- a) Fazer uma breve demonstração de como os estudos em Aquisição da linguagem se consolidaram;
- b) Caracterizar o problema de Platão e sua importância para o surgimento da gramática Gerativa;
- c) Discorrer sobre as contribuições da abordagem gerativista para a aquisição da linguagem.

METODOLOGIA

Selecionamos de acordo com Lakatos (2008) um modelo bibliográfico de pesquisa para demonstrar sobre a importância do problema de Platão e gramática universal para a aquisição da linguagem. Reunimos o marco teórico que será explicitado na próximas seções, esperamos que este trabalho contribua para um maior conhecimento do campo da aquisição da linguagem.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem está entre os mecanismos de sobrevivência, por meio desta o ser humano torna seus conhecimentos parte da comunidade. Por ser algo incrustado a vida cotidiana, a comunicação através da oralidade ou sinais como estratégia para manutenção das relações, evidencia a capacidade que o ser humano possui de estabelecer relações significativas das quais são motivos da curiosidade dos estudiosos da aquisição da linguagem e também das demais pessoas, ao se indagarem sobre o que faz um indivíduo tornar-se falante nativo de uma língua.

Os primeiros estudos em aquisição antecedem a própria consolidação da linguística e do campo da aquisição da linguagem. Segundo Quadros e Finger (2008) de maneira geral, os períodos de estudos em aquisição se distribuem da seguinte forma:

PERÍODO DE ESTUDOS	DESCRIÇÃO
Período dos estudos de diário (1876 – 1926)	Dados poucos sistemáticos (dados da fala infantil); Criança como sujeito da pesquisa; Descrição do comportamento, Impossibilidade de generalizar dados;
Período dos estudos de amostras amplas (1926 – 1957)	Número expressivo de informantes, dados que permitissem a indução; Behaviorismo;
Estudos longitudinais (a partir de 1957)	Explicação por estímulo-resposta considerado como insuficiente para os estudos em aquisição.

Ainda a respeito do início dos estudos sobre aquisição, Del Ré (2006) explica que havia interesse nos estudos em aquisição da linguagem desde o final dos anos 50, com posicionamento mais científico, mesmo que sem métodos próprios nem objeto delimitado. Sabemos que a aquisição da linguagem se insere dentro da psicolinguística, tendo diversas vertentes das quais temos a presença de teorias linguísticas e psicológicas na tentativa de explicar como ocorre este processo. Assim, teremos uma breve explanação acerca das teorias em aquisição da linguagem para um entendimento geral, ainda que o foco deste trabalho seja a teoria gerativa.

Primeiramente, temos o Behaviorismo, esta teoria de base psicológica protagonizou durante muito tempo os estudos em linguagem. Segundo os behavioristas a aprendizagem só seria possível através de estímulo-resposta em postulagens clássicas e com os estudos de Skinner foi acrescentado o reforço nesse mecanismo de experiência. De acordo com Mattos

(2000, p. 53): “Skinner, o pai do Behaviorismo sustenta que a aquisição da linguagem pela criança era feita por imitação do comportamento dos adultos e da formação de hábitos – ditos linguísticos.”

Na teoria behaviorista pouco se debateu sobre questões de bases inatas em função da crença do ser humano ser uma tábula rasa calcada em influências empiristas, na qual a aprendizagem só seria possível mediante estímulo–resposta e reforço dessa resposta para gerar um comportamento. Podemos perceber que no behaviorismo que a linguagem trata-se de um comportamento a ser adquirido. Tal concepção foi contrariada através do gerativismo por defender a pertinência das bases cognitivas para se explicar a aquisição da linguagem.

A teoria gerativista trata-se de uma das principais pelo fato de propor um empreendimento de estudos que rompeu com o paradigma behaviorista que “foi a crítica a uma série de falhas nos postulados empiristas dominantes na pesquisa em aquisição da linguagem na primeira metade do século XX, bem como a observação de uma série de especificidades no processo de aquisição que levou Chomsky a romper com as teses do empirismo.” (FERRARINETO, 2012, p. 20).

Com isso, passamos a considerar que nas línguas humanas existem propriedades ditas universais e de caráter biológico, portanto, não se poderia estudar linguagem desconsiderando as bases cognitivas, nem as características inatas da linguagem. A gramática universal seria justamente determinada por bases biológicas e o estímulo do ambiente serviria para a proficiência numa língua específica, tal mecanismo ocorre por nessa gramática universal (GU) termos a possibilidade de fixar parâmetros os quais permitem diferenciar as especificidades de cada língua (ver seção 4), “na verdade o ambiente determina a direção que a criança vai tomar em relação à língua a qual é exposta.” (QUADROS & FINGER, 2008, p.65).

Além dessas teorias, temos o construtivismo de Piaget ao qual se baseou na busca pela origem do conhecimento e nesse percurso foram feitas explicações quanto a relação dos sujeitos com o meio, admite-se que a linguagem estaria vinculada à cognição. Piaget explicava a aquisição da linguagem mediante a maturação cognitiva em associado com as experiências do meio.

A principal contribuição dessa teoria encontra-se no fato de Piaget explicitar em suas pesquisas o reconhecimento do componente semiótico nas crianças que denota as possibilidades

de ressignificação na interação com o meio. No entanto, essa interação mencionada não inclui outro indivíduo restringindo a mediação, sem contar que ele afirmava ser o pensamento o responsável por organizar a linguagem. Ainda sobre a perspectiva piagetiana da aquisição da linguagem as formas de representação com significado propiciam uma maneira de descrever o real diferenciado entre os indivíduos. Por isto, vale considerar que, caso contrário:

Sem as construções endógenas responsáveis pela organização do mundo (construção do real) que deverá ser representada por intermédio da linguagem pela criança, que, em média, deveria começar por volta de um ano e meio/dois anos. (CHIAROTTINO, 2008, p.11).

Desta forma, percebemos que a teoria de Piaget é fomentada na maturação cognitiva na qual a criança constrói representações através de símbolos, tais fenômenos realizados viabilizam tanto a aquisição quanto o uso da linguagem.

Em decorrência desse novo panorama nos estudos linguísticos após a teoria construtivista temos o sociointeracionismo, esta acrescenta a existência do outro nos processos interacionais, além do meio que já fora mencionado por Piaget. Segundo Lorandi (2011, p. 148):

Essa teoria, conhecida como sociointeracionistas, leva em consideração não o produto da fala da criança ou de seu cuidador, mas a relação dialógica que se instaura entre os dois em seus papéis de falante e de interlocutor.

Podemos perceber que as teorias construtivistas e sociointeracionistas possuem uma aproximação, contudo, possuem diferenças quanto à interação, por Vygotsky considerar o outro como primordial na aquisição e que seria a linguagem a responsável por organizar o pensamento, opondo-se a visão construtivista. Vale ressaltar, que cada teoria foca as explicações para o fenômeno da linguagem em pontos de vista diversos, todas tentam dar conta de explicar acerca da complexidade que envolve a aquisição da linguagem.

3 O PROBLEMA DE PLATÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA A LINGUÍSTICA GERATIVA

Desde Platão e Aristóteles há a curiosidade quanto ao conhecimento humano sobre as coisas, dentre eles, a linguagem torna-se de explicação insuficiente pelo meio social, a pergunta que movia o pensamento questionador quanto à natureza do conhecimento humano parecia indicar que a razão não é adquirida, mas inata de tal maneira que, as interações contribuiriam

para despertar, no sentido de vir à tona, o conhecimento sobre algo.

Segundo Ferrari-Neto (2012, p.19):

O início da tradição racionalista na epistemologia dá-se com Platão (...) e, nos nossos dias, Noam Chomsky. De acordo com o racionalismo, os aspectos ligados à mente humana são cruciais no processo de constituição do conhecimento em geral, inclusive o linguístico. Assim as propriedades centrais da capacidade humana de linguagem são determinadas, em boa parte, por princípios e iniciais servindo como “gatilhos” para o desencadeamento do processo.

Platão propunha que a origem do conhecimento seria decorrente de mecanismos inatos e o mesmo se aplicaria a linguagem. Tal afirmação decorre da pergunta de como o ser humano sabe tanto diante de evidências mínimas? Para responder a este questionamento Platão se baseia nas discussões sobre inatismo ao defender a razão nos diálogos de Mênon e República. “No Mênon, Sócrates dialoga com um jovem escravo analfabeto. Fazendo-lhe perguntas certas na hora certa, o filósofo consegue que o jovem escravo demonstre sozinho um difícil teorema de Geometria. As verdades matemáticas vão surgindo no espírito do escravo à medida que Sócrates vai lhe fazendo perguntas e vai raciocinando com ele.” (CHAUÍ, 2005, p. 69).

Com a necessidade de explicar teorias complexas, Platão se utilizava do Mito ou Alegorias para explicitar o questionamento por ele realizado, estas formas de escrita inclui um procedimento literário cuja finalidade é fazer com que o leitor em pensamento próprio possa constatar a tese defendida. Assim podemos perceber o quanto a hipótese inatista do conhecimento apresenta legitimidade por incluir à capacidade humana um caráter biológico/mental. As constatações de Platão, no tocante, a insuficiência de estímulos do meio para conhecimentos tão complexos forneceu novos rumos aos estudos em aquisição da linguagem; ao impulsionar os argumentos que constituíram a Gramática Gerativa de Chomsky

4 GRAMÁTICA GERATIVA

A gramática gerativa, também denominada de linguística gerativa e gerativismo, surgiu a partir da constatação de que a teoria behaviorista era incapaz de explicar de que forma se da a construção/pronúncia de palavras pela criança as quais nunca foram ouvidas. Segundo Mattos (2000) a publicação em 1959 realizada por Chomsky delineou uma revolução, cuja ideia defendida seria de um dispositivo biológico que permitiria a aquisição de uma língua diante da

exposição a mesma.

As explicações quanto ao desenvolvimento da linguagem e aquisição, nos remete as discussões do problema de Platão, na tentativa de explicar como os indivíduos adquirem conhecimento, Chomsky apontou tal consideração como pobreza de estímulos em seus estudos sobre a linguagem e explicou que o fato de termos um conhecimento linguístico de complexidade evidente ocorre devido à criatividade da linguagem, na qual mesmo o indivíduo tendo estímulos insuficientes inicialmente, essas pessoas passam a ter um conhecimento de língua complexo e possibilitado pela afirmação de haver uma base biológica para a linguagem, tendo na mente/cérebro a responsabilidade pelo funcionamento da língua. O olhar racionalista alcançado com a Gramática Gerativa contribui para deixar de lado as abordagens influenciadas pela visão comportamentalista. (O' CONNELL, 2010).

Em gramática gerativa consideramos que as línguas naturais possuem uma base cognitiva e biológica que caracterizam a linguagem como inata. Chomsky chegou a esta constatação a partir de 3 questionamentos: como a criança adquire a linguagem se os estímulos não são suficientes? Como explicar o fato de se adquirir a gramática de uma língua e não de outra? A que se deve a criatividade linguística? A seguir as respostas.

Quanto à insuficiência de estímulos temos “(...) o *Argumento da pobreza de estímulo*, e pode ser considerado uma variante de um problema maior de epistemologia, o qual consiste em uma crítica às posições empiristas sobre as origens do conhecimento: O problema de Platão.” (FERRARI-NETO, 2012, p. 21); assim, para respondermos a primeira questão a capacidade da aquisição da linguagem seria inata.

Para responder o segundo questionamento Vitral (1992, p.2) explica que nesse caso:

Essa gramática seria composta de 1) mecanismos que permitiriam colocar em relação termos da língua formando níveis de representação associados com a interpretação do significado dos seus e 2) um conjunto de princípios que restringiam as possibilidades de combinação. (...) esta gramática só permitiria também a ocorrência de frases bem-formadas de uma língua.

Em relação ao questionamento quanto à criatividade linguística Chomsky defendia este aspecto ao designar que: “só os seres humanos são capazes de combinar itens de um conjunto de elementos segundo certos princípios básicos, que são em número finito, de modo a gerar um número infinito de sentenças novas; isto corresponde ao que chamamos de ‘aspecto criativo da linguagem’ (...)” (MIOTO, 2013).

Com isto, podemos afirmar a existência de uma propensão inata para se adquirir

linguagem através de um dispositivo para aquisição da linguagem, a este local responsável especificamente pela linguagem, Chomsky chamou de faculdade da linguagem, esta área seria a responsável por reunir a competência linguística do falante, a qual condiz às capacidades linguísticas que se apresentam através do desempenho. De maneira pontual, o modelo gerativista de aquisição da linguagem consegue fornecer explicações quanto as propriedades finais da gramática e o que torna as línguas semelhantes por princípios universais; a esta explicação Chomsky chamou de Princípios e Parâmetros.

Segundo Ferrari-Neto (2012, p.26) este modelo: “representou um enorme avanço na Teoria Gerativa de linguagem. Graças à sua concepção modular, uma série incrível de fenômenos pode ser analisada, descrita e explicada detalhadamente, de maneira a formar um corpo teórico altamente rico e consistente.” Tal modelo possibilitou a ampliação dos estudos em aquisição da linguagem e, posteriormente, temos a extensão deste modelo, o Programa Minimalista que passa a reteorizar levando em conta as interfaces dos aspectos linguísticos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos achados nesta pesquisa de diversos autores, tais como FERRARI-NETO (2012), MIOTO (2013) dentre outros, foi possível evidenciar a importância do viés racionalista, bem como, a relevância do problema de Platão para uma revolução nos estudos da linguagem através das publicações de Chomsky em oposição ao behaviorismo.

O gerativismo traz em seus estudos a necessidade de explicar a língua interna (língua- I) e a língua externa (língua –E) as quais correspondem a competência e desempenho, respectivamente, mediante os mecanismos que possibilitariam a aquisição a partir de uma concepção racionalista da língua. Tal explanação torna-se possível com as explicações de Platão para a complexidade do conhecimento através do argumento da pobreza de estímulo.

Além disso, a hipótese inatista quando aplicada à aquisição da linguagem contribui para as considerações de que as bases para o conhecimento seriam inatas, portanto, não poderiam ser determinadas com exclusividade do meio social. Esta hipótese passa a ser pensada e confirmada diante da admissão de que “a capacidade humana de linguagem não é só mentalista e cognitiva, ela é também biológica, no sentido em que esse termo remete ao modo específico como a espécie humana se constitui ao longo do processo evolutivo.” (FERRARI-NETO, 2012, p.17).

Mediante estas constatações sobre língua(gem) temos contribuições relevantes para o

campo da aquisição da linguagem, tendo em vista que a gramática gerativa em sua própria forma de teorizar sobre o processo de aquisição, fornece demonstrações mais pontuais quanto ao funcionamento universal da língua enquanto estrutura.

A aquisição da linguagem enquanto campo do conhecimento científico dedicado a entender como se dá o processo de aquisição levando em conta aspectos do desenvolvimento e sua relação com componente lógico que caracterizaria o processo de aquisição da linguagem, assim percebemos o marco histórico que a visão racionalista e a linguística gerativa forneceram enquanto incremento para a área.

CONSIDERAÇÃO FINAL

A curiosidade quanto ao que levaria o ser humano saber tanto diante de evidências mínimas, outrora discutida por Platão, possibilitou o uso desse pensamento inatista para responder a questionamentos realizados por Chomsky, no tocante ao aspecto criativo da linguagem. Esse rompimento com o empirismo permitiu a consolidação do empreendimento gerativista enquanto proposta de evidenciar a existência de uma matriz cognitiva, biológica e inata para a aquisição da linguagem.

No cenário da aquisição da linguagem, as pesquisas relativas à gramática gerativa deram suas contribuições iniciais quanto a concepção de que as crianças são seres ativos no processo de aquisição e aprendizagem de línguas, tal afirmação viabilizou avanços nas formas de se pensar metodologias capazes de explicar aspectos do processo psicológico do desenvolvimento e aspectos lógicos relativos a aquisição.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M. R. A. Teoria gerativa e aquisição da linguagem. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.13, p. 115-120, Jul/Dez, 1995.

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

CHIAROTTINO, Z. R. **Epistemologia genética e a aquisição da linguagem**. In: Quadros, Ronice de Muller; Finger, Ingrid. Teorias de aquisição da linguagem. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

DEL RÉ, A. **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

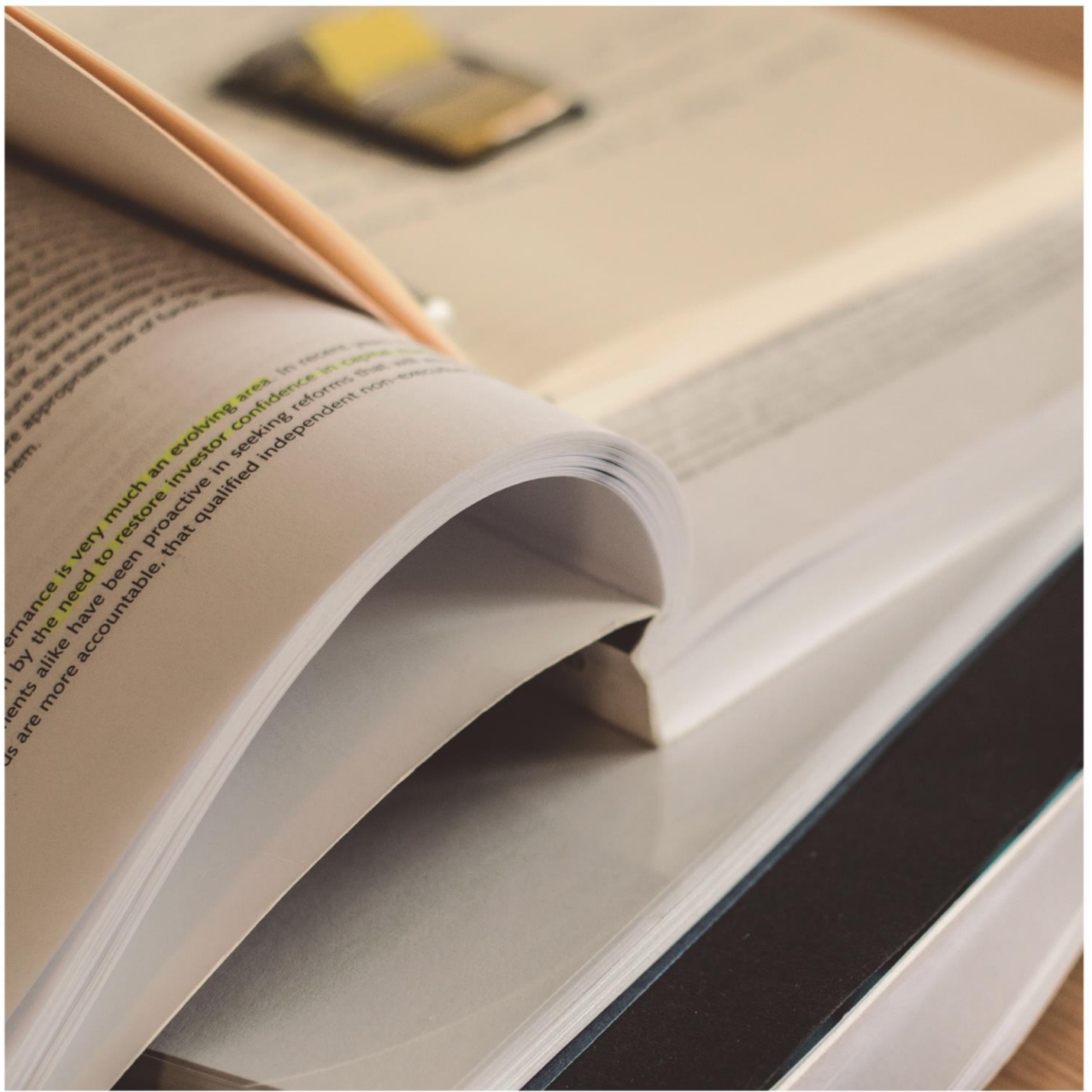
FERRARI-NETO, J. Introdução: as bases e os objetivos da Gramática Universal. In: José Ferrari Neto, Cláudia Roberta Tavares Silva (orgs.). **Programa minimalista em foco: princípios e debates**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

FINGER, I.; QUADROS, R.M. de. **Teoria de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2008.

MATTOS, A. M. A. A hipótese da gramática gerativa e a aquisição de segunda língua. **Rev. Est. Ling.** v. 9, n. 2, p.51 – 71, Jul/Dez, 2000.

MIOTO, C. O estudo da gramática. In: **Novo Manual de Sintaxe**. Carlos Mioto, Maria Cristina Figueiredo Silva, Ruth Lopes (Orgs).. – São Paulo: Contexto, 2013.

O'CONNEL, D. M.. **Cognição e Linguagem: a visão da gramática gerativa**. Disponível em: http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art_09_ed14.pdf Acesso em: 01 de Dezembro de 2014.



GT 12 – Educação e Currículo: desafios e perspectivas

Prof^a. Ma. Cristiane Sousa de Assis

Apresentação

Prof.^a. Ma Cristiane Sousa de Assis

A coletânea de textos que compõem o GT “Educação e Currículo: desafios e perspectivas” está organizada a partir das temáticas no campo da Educação, Currículo, Cultura, Identidade, Docência, Ensino, Tecnologia, Diversidade, Globalização e Multiculturalismo. A diversidade das temáticas se localizam no contexto da globalização e da pós modernidade apresentando elos de intersecção com as políticas educacionais curriculares que se desdobram em eixos temáticos como a formação docente, a educação básica, o ensino médio e o ensino superior, trazendo-nos a possibilidade de compreender fenômenos humanos a partir das diferenças e das identidades, além de possibilitar espaços de interlocução e de trocas epistemológicas.

A noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo da cultura na sociedade. Dialogar sobre as questões curriculares implica considerar seus aspectos técnicos, sociais e culturais. Dialogar sobre seus espaços de produção, contestação e transformação, exige de nós o reconhecimento de uma sociedade híbrida e multicultural. Neste sentido, sobre a produção cultural e os modos de resistência, uma preocupação que é latente é a necessidade de refletirmos sobre os sistemas de valores que compõem as dimensões de identidades culturais dos sujeitos, grupos e coletividades. Esperamos que estes textos possam contribuir com a análise das propostas sobre os variados contextos escolares, sobretudo, com o desenvolvimento de futuros estudos.

O CURRÍCULO E O MULTICULTURALISMO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Cristiane Sousa de Assis¹²⁵

Jacilene de Sousa Silva¹²⁶

Michele Teixeira de Pontes¹²⁷

Luna Mercia Bezerra Leite Morais¹²⁸

RESUMO

O multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural, com ênfase na identidade e pluralidade no contexto escolar. A noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo da cultura na sociedade. Autores como Candau (2008), Hall (1999), Sacristán (1998) Silva (2000), dentre outros, analisam os impactos contextuais sobre a formação das identidades que envolvem as questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual, numa perspectiva de diálogo e reflexão sobre a diversidade e a diferença. Neste sentido, é necessário compreender o currículo escolar como lugar de representação simbólica, lugar de escolhas, inclusão e exclusões. Concebido como tudo aquilo que é ensinado nas salas de aula e que está, muitas vezes, distante daquilo que é oficialmente estabelecido, o currículo escolar deve considerar não só os aspectos técnicos, como também os de ordem social e cultural. A ideia de multiculturalismo propõe a convivência das diferentes culturas, diferentes grupos culturais, numa mesma sociedade. Sabemos que a escola, histórica e tradicionalmente, tem cumprido a tarefa de homogeneização social e cultural, tendo o currículo, enquanto materialização de um conjunto de conhecimentos, valores e práticas, um papel central nesse processo de incorporação cultural. O fracasso escolar no sistema de educação básica público brasileiro demonstra a ausência de conexão entre a cultura escolar, que enfatiza a transferência de uma cultura hegemônica considerada universal e a cultura social dos grupos minoritários. Considerando terreno privilegiado de enfrentamento e de manifestações da diversidade cultural e seus conflitos, o currículo, na visão crítica, deve ser considerado terreno de produção política cultural, na qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação, sobretudo, contestação e transformação. Morin (2002) enxerga a sala de aula como lugar que acolhe uma diversidade de anônimos, culturas e classes sociais. Ele defende a incorporação dos problemas cotidianos ao currículo e a interligação dos saberes, criticando o ensino fragmentado. Promover uma educação multicultural não se limita a um conjunto de atividades esporádicas, tampouco uma preocupação exclusiva de determinadas áreas curriculares. Trata-se de reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, lutar contra todas as formas de discriminações e incentivar o respeito à diversidade.

¹²⁵ Professora no curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau de João Pessoa. Mestre em Educação com Pós graduação em Psicopedagogia e em Educação Especial. E-mail: profacristianesousa@gmail.com;

¹²⁶ Discente de graduação em Pedagogia – Faculdade Maurício de Nassau. E-mail: jacilennysouza@hotmail.com;

¹²⁷ Discente de graduação em Pedagogia – Faculdade Maurício de Nassau. E-mail: micheleteixeira00@gmail.com

¹²⁸ Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau de João Pessoa. Especialista em Educação. E-mail: pedagogia.epi@mauriciodenassau.edu.br;

Palavras-chave: educação. Currículo. Cultura. Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos nossa discussão sobre currículo e multiculturalismo é necessário compreendermos esses conceitos. O currículo pode ser concebido como tudo aquilo que realmente é ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente estabelecido. Nesta linha se entende, também, o currículo como todas as ações previstas, organizadas pela escola. Currículo é lugar de representação simbólica, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões/exclusões, produto de uma lógica muitas vezes explícita e, outras, resultando de uma lógica clandestina, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas a imposição do próprio ato discursivo. Na construção do currículo deve-se levar em consideração, não somente aspectos técnicos, mas também os de ordem social e cultural.

A ideia de multiculturalismo é propor a convivência das diferentes e diversas culturas e sua representação na educação e no currículo. Conforme Sacristán (1995:83) “o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados”, ou seja, significa considerar a realidade social dos diferentes grupos culturais numa mesma sociedade. Neste sentido, compreende-se que a cultura é o terreno de enfrentamento das diferentes e conflitantes concepções de vida social.

O currículo educacional é o terreno privilegiado de manifestações da diversidade cultural e seus conflitos. Porém, a globalização da cultura, viabilizada pelo desenvolvimento espantoso dos diferentes meios de comunicação, ao mesmo tempo que cria grupos de identidades tão importantes para o consumo e ameaça a afirmação cultural de diferentes segmentos sociais. Com toda essa internacionalização da economia e globalização das tecnologias da informação e comunicação, o número de referências culturais à disposição dos alunos está cada vez maior.

No plano econômico, a *globalização cultural* é uma importante estratégia para a produção de mercadorias compatíveis com os interesses e gostos de todo o planeta. De maneira geral, pode-se dizer que a globalização da economia tem acentuado o processo de dependência tecnológica, financeira e cultural, assim como tem evidenciado a indiferença crescente dos países desenvolvidos em relação aos problemas enfrentados pelos chamados países em desenvolvimento.

Como pode ser visto, a reação à homogeneização cultural, intensificada nos últimos anos pelo processo de globalização, abre um amplo debate sobre a questão da diversidade cultural. Na visão tradicional, o currículo é o local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária. É um processo de continuidade cultural da sociedade como um todo. Sabemos que a escola, historicamente e tradicionalmente, tem cumprido a tarefa de homogeneização social e cultural, tendo o currículo, enquanto materialização de um conjunto de conhecimentos, valores e práticas, um papel central nesse processo de incorporação cultural. Esta atitude significa uma socialização forçada em uma cultura particular, dominante, representando uma verdadeira ação de repressão e de exclusão, econômica, política e social, dos valores e práticas de grupos minoritários.

Por conseguinte, o fracasso escolar que presenciamos cotidianamente, demonstra o que acarreta a falta de conexão entre a cultura escolar e a cultura social. A cultura escolar, em geral, apresenta caráter mono cultural, ela esconde os conflitos sociais que nos rodeiam. Assim, o sistema público de ensino, criou uma cultura escolar padronizada que enfatiza a mera transferência de uma cultura hegemônica considerada como “universal”.

A esse respeito Garcia (1995:136) assevera que: “quando as crianças das classes populares, trabalhadoras e mestiças, entram na escola, não deixam apenas as chinelas na porta de entrada, deixam também tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas. O que significa dizer que as escolas têm dificuldade em incorporar novos avanços científicos e tecnológicos, diferentes formas de linguagem e aquisição de conhecimento. E, apesar da diversidade cultural existente, infelizmente os rituais, símbolos, organização do espaço/tempo, no cotidiano escolar continuam homogêneos. Existem várias concepções de multiculturalismo que vão desde o Humanismo Liberal Conservador ao Humanismo Crítico e de resistência.

DESENVOLVIMENTO

Em tempos de globalização da economia e da cultura, em que as novas tecnologias da informação e comunicação redefinem a vida social dos sujeitos, as questões relacionadas à problemáticas da identidade e complexidade das práticas escolares, tantos para a preservação de valores universais quanto para a defesa do direito à diferença, estão em evidência no discurso atual.

A resistência à tradição escolar branca, ocidental, cristã e machista é oferecida e

apontada como o caminho mais viável para uma educação comprometida com integração das diversas culturas. A pedagogia crítica propõe um estudo sério de linguagem que traduz todas essas culturas dominantes. É preciso antes de tudo para construir uma linguagem que seja capaz de traduzir o que é a escola e a sociedade, captando o contexto e evidenciando as relações entre a educação e a economia de privilégio, cultural e ideologia. O movimento de resistência, oferecido pela perspectiva multicultural, multirracial, multiétnica mesmo não sendo produto exclusivo do trabalho escolar, pode vir a tornar a escola um espaço privilegiado dessa integração. De acordo com Sacristán (2011), o multiculturalismo tem sido transformado com muita frequência em um bordão político contemporâneo com objetivo de desviar a atenção do legado da injustiça social. Convém ressaltar que a educação multicultural procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas e religiosas de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. O pluralismo como filosofia do diálogo para o entendimento deverá ser parte integrante da educação libertadora.

Na visão crítica, o currículo é o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim um terreno de produção política cultural, na qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e sobretudo de contestação e transformação. Não se pode mais ignorar as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, sexo e etc. Há, em todo o enfoque cultural destas questões, uma profunda preocupação com os valores éticos do respeito com o sujeito “diferente”, com a dor da exclusão, com a mágoa das minorias marginalizadas, com os excluídos.

O currículo está intimamente ligado às questões culturais, desde o momento que se faz a pergunta: *Currículo para quem?* Afinal, a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz ou para quem faz ou deixa de fazer. (CANDAUI, 2011) Diante disso, buscando uma educação igualitária, faz-se urgente reforçar a ideia de multiculturalismo no ambiente escolar, pois quando as pessoas de diferentes culturas estão juntas na escola, compartilhando saberes e experiências juntas, maior e mais significativa será a aprendizagem.

Para abordar o currículo numa visão crítica, faz-se necessário evidenciar a década de 1960, década marcada pelas grandes agitações e transformações sociais, a exemplo da luta da sociedade contra a ditadura militar no Brasil; os protestos estudantis na França; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; dentre outros.

O contexto socioeconômico, político e cultural do Brasil passava por muitos eventos relevantes, marcado por efervescentes manifestações no campo agrário, na política e nos

movimentos sociais estudantis que iam contra toda retaliação do governo militar, administrado por militares, conseqüentemente, vivia uma doutrina que bloqueava a ideologia e as manifestações democráticas, período denominado de ditadura militar.

No mundo, a década de 1960 ficou marcada por diversos movimentos sociais e culturais em muitos países. Na Europa e Estados Unidos começam os movimentos dos direitos humanos em defesa das minorias, o movimento feminista em prol da equidade de direitos das mulheres, dentre outros. Naquela época, o modelo de sociedade capitalista vigente necessitava da repressão política e jurídica com ideologias, religião, mídias, escolas e família. A cultura valorizada era aquelas classes que tinham mais poder serviam de exemplos seus hábitos, costumes, gestos etc. Crianças e jovens que faziam parte dessa classe poderosa ficavam mais fáceis porque conviviam nesse contexto, ao contrário daquelas que faziam parte das classes menos favorecidas financeiramente. (SILVA, 2002)

Foi justamente nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em análise o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Tomando como exemplo, a importante corrente iniciada por Michael Young, na Inglaterra, denominada como Nova Sociologia da Educação (NSE), a qual centrava-se em questões de organização e seleção de conhecimentos, influenciados pelas concepções de Marx, Weber e Durkheim. Michael Young (criticava a tendência de se tonar ‘naturalizar as categorias’, defendendo o seu caráter histórico social, visto que a questão central da Nova Sociologia da Educação não consistia em legitimar o conhecimento e sim, saber o que conta como conhecimento.

Segundo Silva (2002), não é possível haver um vínculo entre as estruturas sociais econômicas e sociais e a educação e o currículo, pois este vínculo se dá pela mediação humana, porque para ele o que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido pelo funcionamento econômico. Ele afirma que o currículo está relacionado sim às estruturas econômicas e sociais, porém não é neutro de conhecimento, é um conhecimento corporificado no currículo de conhecimento popular.

Hoje, diante de uma sociedade em constantes transformações, o currículo não pode ser pensado apenas como um instrumento técnico, pois além de não ser neutro, está implicado em relações de poder. Nos últimos anos, algumas proposições sintetizam as questões centrais abordadas pelas teorias críticas da educação. Estas questões partem da ênfase que diferente do pensamento convencional sobre currículo: as teorias críticas apontam para um processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar que deverá estar

estritamente relacionado aos processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista. De acordo com Silva (1999) isso ocorre da seguinte forma:

- ✓ a escola transmite ideias e visões que induz a aceitação da atual organização econômica, ocasiona o processo de legitimação;
- ✓ ao produzir pessoas com conhecimentos e atitudes que entendam as exigências do trabalho capitalista, reforça o processo de acumulação;
- ✓ ao estar inserido no processo de produção do conhecimento técnico e científico, atenderá as necessidades das constantes transformações da produção capitalista.

Portanto, uma das principais lições de crítica em educação parte do pressuposto de que o conhecimento escolar é constituído por uma seleção particular e arbitrária, negando um universo de possibilidades muito mais amplo. Essa lição teve como base o importante e influente trabalho de Bourdieu, o qual revela que o conhecimento transmitido através das instituições educacionais é visto como uma seleção arbitrária de um quadro cultural particular. Isto é destacado em boa parte das lições de Paulo Freire (2005), onde se ressalta a parcialidade ideológica de toda ação educacional.

O poder socializador da escola não deve ser buscado tão somente naquilo que é colocado como currículo explícito, mas também no currículo oculto o qual é expresso através do poder que tem a ideologia inscrita nas práticas e nos rituais escolares para moldar e fabricar consciências.

Daí então, observa-se o poder que a escola tem de definir identidades social (entre manual e intelectual). *A própria existência da instituição escolar estatalmente controlada e regulamentada, implica na construção e definição de certas categorias sociais.* (SILVA,1999:82).

Dentre esses aspectos, as pesquisas e teorias críticas passam a afirmar que a escola oferece um produto diferente aos diferentes grupos e classes sociais. Essas diferenças vão além das visíveis divisões entre ensino clássico e ensino técnico; mas, tornam-se mais sutis quando transferidas para o interior da escola através de modificações que ocorrem no currículo oficial por força de condições locais que variam de acordo com a classe social ou grupo atendido.

Grosso modo, há uma grande distância entre o que é colocado no currículo e o que realmente ocorre na prática em sala de aula. Para Silva (1999) quando se pensa em currículo não se pode separar o conteúdo da forma, ou seja, precisamos ter cuidado com o que é transmitido e da forma que é transmitido. Não tem sentido construir um currículo crítico

universal abstrato. Pelo contrário, é preciso situar a escola e o currículo na totalidade das relações sociais, trazendo uma visão de homem concreto, situado no seu tempo e não como uma abstração teórica.

Nesse entendimento, o currículo não é algo a ser transmitido no vazio da moda e sim no espaço em que ativamente se criará e produzirá em política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação. Um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais, e não só questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O professor orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas perpassando por compromisso e repleto de intencionalidade.

Os estudos realizados por Michael Apple(1995), na área da análise do currículo, mostram que é possível unir estruturas sociais e ação humana, utilizando dialeticamente resistência e dominação para atingir a emancipação. Ele admite a superação da teoria da reprodução propondo uma visão radical da educação. Em um trabalho de síntese, incorpora as ideias de Gramsci e dá sua contribuição para uma nova sociologia da educação. Passa a ver a escola tanto como um local de dominação e de reprodução quanto de um espaço que se abre para a luta e a resistência. Nesta perspectiva, é possível afirmar que o currículo é um instrumento de saberes: o saber sistemático, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valorizando o saber de classe e o colocando como ponto de partida para o trabalho educativo.

Por essa razão o planejamento curricular deverá estar intrinsecamente ligado ao papel que a escola deve assumir perante os educandos, os educadores, funcionários, pais e sociedade. Esse papel implica assumir compromissos sociais e políticos, lidar principalmente com questões relacionadas com o processo de transmissão-assimilação e produção de conhecimento.

Contudo, é preciso enfatizar que planejar currículo implica em tomar decisões educacionais, compreender as concepções curriculares existentes, que envolvem uma visão de sociedade, educação e do homem, a qual se pretende formar. Este enfoque privilegia a noção de que *a educação deve colocar o homem ao nível de sua época* (VEIGA apud SAUL, 1995:91). Ou seja, corresponde a desenvolver uma educação para o futuro, dimensão intrínseca do ato de conhecer e, portanto, fundamentalmente comprometida com o diagnóstico do avanço do conhecimento, de modo a se constituir em estímulo, buscando o avanço da produção do

conhecimento quer na perspectiva de sistematização, quer na produção do novo conhecimento.

O desenvolvimento de uma pedagogia crítica para emancipação de futuras gerações de alunos e professores requer das escolas o repensar de seus programas e suas práticas em torno da ideia do ensino como forma de política cultural. Neste contexto, o currículo é visto como ato que só se realiza na coletividade, situando as manifestações fenomênicas de como o problema aparece. A construção do conhecimento precisa da criatividade dos professores e dos alunos para produzir um conhecimento crítico e/ou científico, através do diálogo permanentemente. A partir dessa compreensão a construção de um currículo crítico busca o concreto e encontra respostas no cotidiano do aluno, valorizando sua cultura, como alternativa para transformar o saber em agente transformador da realidade. Assim, a educação perante a ideologia terá uma tarefa essencialmente ligada à formação da consciência crítica.

CONCLUSÃO

Por fim, percebemos através dos autores supracitados que abordar o currículo numa visão crítica não basta apontar questões referentes à dominação e reprodução cultural. Há um universo amplo de possibilidades, na qual a escola pode ser um espaço de luta e que realmente exerça o papel de educar através da problematização, descortinando a realidade.

Uma sociedade multicultural saudável encara as contribuições de cada grupo como recursos naturais para todos, ao invés de as encarar como a posse exclusiva de um grupo. Faz-se essencial fornecer uma educação em que a contribuição cultural de cada uma fosse acessível a todos, seja ela como objeto de avaliação ou de escolha.

Promover uma educação multicultural não se limita a um conjunto de atividades esporádicas, nem em um currículo específico a determinados grupos sociais, tampouco a uma preocupação exclusiva de determinadas áreas curriculares. Trata-se de reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, incentivar a solidariedade e reciprocidade entre as culturas, denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural, lutar contra ela e avançar em direção a um projeto educativo global que inclua a opção multicultural e a luta contra as discriminações.

Essa concepção deve afetar a cultura da escola como um todo, a todos os atores e todas as dimensões do processo educativo. Portanto, é imprescindível questionar os critérios para selecionar e justificar os conteúdos. Entretanto, é oportuno frisar que uma educação pautada

numa perspectiva multicultural afeta não só os diferentes aspectos do currículo explícito, como também do currículo oculto e as relações entre diferentes a gentes do processo educativo.

Diante disso, a educação deve ser vista como prática social relacionada com as diversas dinâmicas presentes na sociedade, devendo haver uma articulação entre as práticas e políticas pedagógicas e o reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Enfim, vivemos uma época em que a consciência de um mundo em transformação é cada dia mais forte. Isso provoca tanto insegurança, medo, conformismos quanto inovação e esperança nas pessoas. Na organização e gestão do currículo, as abordagens: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. Sendo o currículo em ação, expressão de valores e de intenções, ele não é determinado, mas construído também a partir dos elementos constituídos ao longo da trajetória docente, podendo configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora.

A compreensão de um currículo que pode ser construído com indicativos emancipatórios, na medida em que os professores possam contribuir com suas práticas pedagógicas em sala de aula, que sirvam de instrumentos para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma no processo de construção de aprendizagens. Nesta perspectiva, o currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. É fundamental que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito currículo em ação. Além disso, deve considerar o mundo real, contexto social, que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico; operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da desta.

O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se

assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores. Considerando os critérios de relevância e pertinência sociais, bem como os marcos legais vigentes, a Base Nacional Comum Curricular trata, no âmbito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares a exemplo da Educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental, dentre outras questões que apontam para uma necessária reorganização do currículo, ampliando a possibilidade de os estudantes compreenderem que esses temas se relacionam a todas as áreas do conhecimento e têm relevância social porque contribuem para a reflexão sobre a organização da sociedade brasileira e para o debate sobre direitos inerentes ao exercício da cidadania, de natureza multidisciplinar, perpassando pelos objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica.

Mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala, o currículo é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições. Por esse motivo, para o professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o sentido expresso por sua orientação curricular.

Diante disso, entendemos a necessidade de se trabalhar na escola um currículo integrado, multicultural, interdisciplinar, que tenha o compromisso de conhecer o processo de desenvolvimento integral do educando, a partir da relação dialética entre o saber científico e o saber popular, posto que se a escola não entender a sua responsabilidade de combater o reducionismo e interligar os saberes, dificilmente contribuirá para o desenvolvimento humano de maneira eficaz e satisfatória.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**.

In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In.: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo**. Educação & Realidade, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do Século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e Diversidade Cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flavio (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo**. 2^a Edição. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

SILVA, Luiz Heron. **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TWITTER: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Rosilene Felix Mamedes (UFPB/PPGL-CNPq)
Rita de Lúcia Gomes de Souza (UFPB/ PROLING)
Maria de Fátima Almeida (UFPB-PROLING)

RESUMO

Este artigo parte da necessidade de encontrar estratégias para o trabalho de produção de texto em sala de aula. Assim, elegemos como objetivo geral: discutir a necessidade de trabalhar as novas tecnologias em sala de aula, a partir dos ambientes das redes sociais como ferramenta para o ensino de línguas da rede básica de ensino. Procuramos mostrar ao longo do trabalho uma proposta de oficina de produção textual trabalhada em uma escola pública, na turma do 9º ano, do ensino fundamental. Ao longo das oficinas os alunos foram colocados em contato com um recorte de Twitter feito pela professora, tendo com finalidade fazer com que os alunos refletissem a importância das redes sociais, como ferramenta para a aprendizagem. Como arcabouço teórico, entre outros teóricos, utilizamos Bakhtin (Marxismo e filosofia da linguagem) que trata a língua a partir da sua relação de uso, como dialógica e social.

Palavras-chave: Twitter. Ferramenta. Bakhtin.

JUSTIFICATIVA

As novas tecnologias ligadas à comunicação avançam de forma acelerada e notória. A cada dia surgem novas ferramentas que se sobressaem a outras na busca de uma constante e latente insatisfação de tornar as relações humanas mais estreitas. Nesta perspectiva podemos considerar que o gênero discursivo consiste numa ferramenta essencial para comunicação e as redes sociais parte integrante desta comunicação. Faremos um estudo a cerca da relação existente entre as novas formas de comunicação digitais tendo como base o twitter e os gêneros discursivos na sua totalidade.

O *twitter* é uma versão digital de diário, considerado também um microblog, no entanto apesar de fazer parte da esfera digital o *twitter* não faz parte das chamadas “redes sociais” pelo caráter intimista e pessoal. Características do gênero diário. “O *Twitter* não é uma rede social, mas sim uma ferramenta de comunicação” (p. 103)”.

O *twitter* em sua composição atende a alguns aspectos que são determinantes na materialização dos gêneros (tais como “o quê?”, “por quê?” e “para quem?”) que se assemelham ao gênero discursivo diário, uma vez que o usuário expressa em apenas 140 caracteres sentimentos, emoções, situações corriqueiras etc. Para este trabalho a proposta desenvolvida

teve como objetivo geral analisar as esferas (campos) discursivas (os) presentes no gênero *twitter* e aplicar oficinas em sala de aula com alunos do ensino fundamental II. Como objetivos específicos identificamos a estrutura e a esfera discursiva do gênero *twitter*, compreendendo a importância desta ferramenta para a sociedade atual e explorando o gênero como ferramenta para a sala de aula.

METODOLOGIA

Para a realização da oficina pedagógica no ensino fundamental utilizamos a sala de informática para construir com os alunos o *Twitter* de cada aluno. A proposta didática das oficinas se dividiu em: aula teórica sobre o gêneros, explicação teórica sobre o diário para que os alunos compreendessem as inovações tecnológicas do gênero; criação do *Twitter* dos alunos; apropriação dos códigos linguísticos como *twittar* e seguir; fazer com que os alunos seguissem as suas celebridades e/ou amigos; fazer um diálogo contínuo entre os alunos e a disciplina por meio da ferramenta do *twitter*.

DISCUSSÃO TEÓRICA:

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são concebidos como tipos relativamente estáveis de enunciado, marcados por sua composição, conteúdo temático e estilo. A composição diz respeito à estruturação e ao aspecto formal do gênero, enquanto que o conteúdo temático diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do autor em relação ao assunto abordado. O estilo, por sua vez, refere-se a um modo de apresentação do conteúdo (formal, informal) traduzido no plano composicional do gênero por meio da seleção de “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”(BAKHTIN, 2003:261). Este trabalho pretende discutir a relação entre os gêneros discursivos na esfera das mídias digitais tendo como foco o *twitter*. *Twitter* gênero discursivo típico da esfera da comunicação verbal bastante utilizado nas práticas interativas... (ALCÂNTRA, 2012).

No *twitter*, há sempre a fala transcrita tornando-se escrita. Esse ato, a escrita, pode ser considerado (quase) inédito e pode ser uma resposta a algo ou alguém, podendo ser ou não uma réplica, uma reação, sendo assim semelhante à enunciação que é constituída em respostas a algo ou alguma coisa, se transformando em eco de falas alheias, tendo em um discurso sempre um pouco de outro discurso. (ALCÂNTRA, p. 110) .

No twitter se confunde oralidade e escrita marcando assim uma nova modalidade discursiva. As marcas da linguagem oral são constantes e podem ser observadas pela ausência da linguagem formal que caracteriza a linguagem escrita. Contudo as duas se misturam tornando o twitter uma modalidade discursiva formal e informal pois contem as duas marcas na sua estrutura. Portanto podemos assim dizer que o twitter possui natureza híbrida Por que mistura oralidade e escrita em mesmo gênero e suporte comunicativo. Esta mistura que faz com que o twitter tenha caráter individual e coletivo pode ser observado no conceito de estilo Bakhtiniano.

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) 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, p.266, 2003.)

Considerando ainda a definição de estilo segundo BAKHTIN quando afirma que o gênero atende as necessidades de um dado momento em função da situação e das intenções, historicamente podemos dizer que os gêneros se modificam em decorrência das necessidades sociocomunicativas e sofrem transformações para que possam atender as necessidades das relações comunicativas. A relação de interlocução pode acontecer de forma real ou on-line entre os participantes do momento da enunciação onde há inversão da posição dos usuários no momento discursivo, ora locutor ora interlocutor. Segundo BAKHTIN o enunciado é uma expressão individualizada da instância locutora.

Nos diferentes campos da enunciação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso(seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo (BAKHTIN,2003, p.289) .

RESULTADOS -OFICINA PEDAGÓGICA- PASSO A PASSO

A proposta do trabalho com Twitter em sala de aula

Após a criação fizemos um passeio pelo twitter de algumas celebridades nacionais, além de procurar visitar alguns que nos trouxesse discursos religiosos como o de Silas Malafaia, de Edir Macedo e do Padre Fábio de Melo para fazer com que os alunos tivessem acesso aos enunciados postados em suas páginas e fizéssemos um debate sobre a composição dos *twitteres*. Este passeio nos principais nomes religiosos e/ou polêmicos que eram do conhecimento dos alunos, buscamos visitar nomes das esferas políticas estaduais e nacionais. A oficina teve como objetivo propiciar aos alunos da rede pública de ensino, da cidade de João Pessoa, o acesso às novas formas de comunicação em que o usuário, utiliza-se de tal ferramenta para se comunicar, tendo como função o imediatismo, pois é possível a utilização apenas de 140 caracteres, mas que assim como os demais gêneros do discurso, ele perpassa por diferentes esferas, indo desde a blogs dos famosos, a disseminação de discursos religiosos, jornalísticos ou políticos.

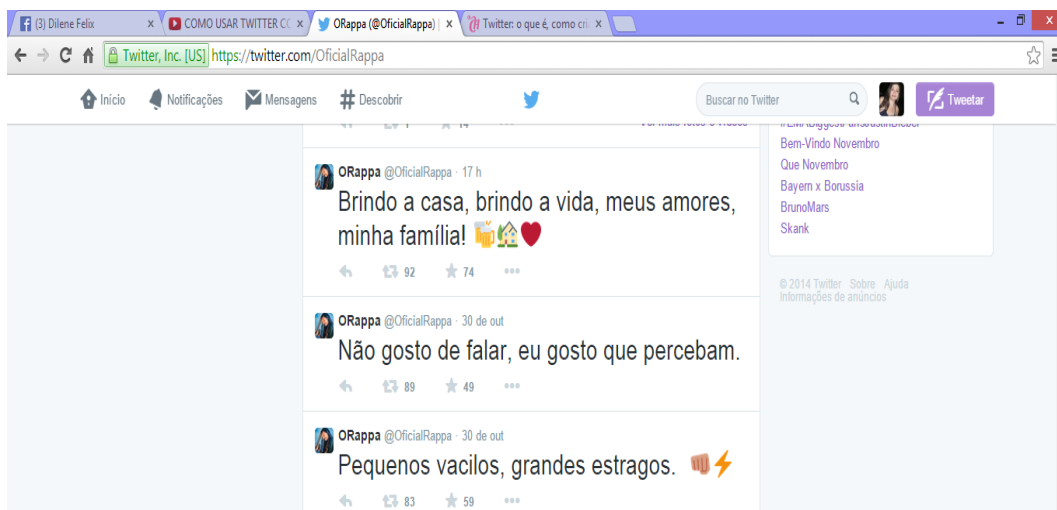
Após o primeiro contato com o twitter as oficinas proporcionaram aos alunos o acesso à informática e o uso contínuo dessa ferramenta como forma de blog entre os alunos, professor a e conteúdo das aulas.

ANÁLISES DO GÊNERO TWITTER COM ESFERAS DISCURSIVAS DISTINTAS

Primeiro twitter visita foi o do Rappa por entendermos que a banda é do conhecimento de todos, e discute temáticas do cotidiano dos alunos. Antes da aula, fizemos um recorte de alguns *twitteres* para iniciar um debate acerca da construção dos significados e das esferas discursivas .

Atividade introdutória com a turma do 9º ano de uma escola pública.

Recorte 1



Como a escola estava situada em uma região de trânsito, buscamos discutir temas que fizesse com os alunos refletissem sobre o problema. Nos três tweets acima os alunos foram colocados com enunciados que discutem a necessidade de brindar o bom da vida, além da importância da atitude individual de cada um no Twitter (2): “ Não gosto de falar, gosto que percebam”. Para finalizar o recorte do Rappa diz “ Pequenos vacilos, grandes estragos”(3). Aqui encerramos o debate com a produção de tweets de cada aluno sobre a aula.

PROPOSTA 2 DA OFICINA – CONSTRUIR TWITTER A PARTIR DOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS.

Antes da produção do Twitter os alunos foram colocados em contato com jornais online e com o Twitter dos mesmos jornais para que os alunos analisassem as esferas discursivas, a linguagem, a forma composicional e as temáticas abordadas nos dois gêneros. Após o contato com as produções virtuais foi solicitado aos alunos que Twittassem sobre os temas encontrados, procurando se posicionar e atribuindo opiniões acerca das temáticas.

Recorte 2

The image is a screenshot of a Twitter profile page for 'JornalOGlobo'. At the top, the Twitter logo is on the left, and navigation links 'Home Profile Find People Settings Help Sign out' are on the right. The profile header shows the 'JornalOGlobo' logo and name. Below this, it indicates the user is 'Following' and lists other accounts followed. The main content area displays three tweets with their text and links. On the right side, there is a sidebar with profile information: 'Nome: Jornal O Globo', 'Location: Rio de Janeiro', 'Web: http://www.oglobo...', and 'Bio: Notícias de última hora do jornal O Globo...'. It also shows statistics: 3,070 following, 284,820 followers, and 5,748 listed. Below this are sections for 'Tweets' (25,055), 'Favorites', 'Lists' (with several sub-lists), and 'Actions' (block and report for spam).

twitter Home Profile Find People Settings Help Sign out

JornalOGlobo

✓ Following @ @ @ Lists

Also followed by @fip_sc, @erc1produtora, @lobaocletrico, and 10+ others

Viram isso? Imóvel na orla do Rio fica caro até para ganhador da Mega-Sena. <http://migre.me/5ad31>
about 1 hour ago via TweetDeck

Lei do silêncio ainda impera na Mangueira, mesmo após instalação de UPP. <http://migre.me/5ad3d>
about 2 hours ago via TweetDeck

Cão alérgico a grama ganha botas especiais na Inglaterra. <http://migre.me/5adVg>
about 2 hours ago via TweetDeck

Polícia de SP prende 5 skinheads por agredirem negros. <http://migre.me/5adRN>
about 3 hours ago via TweetDeck

Nome: Jornal O Globo
Location: Rio de Janeiro
Web: <http://www.oglobo.com>
Bio: Notícias de última hora do jornal O Globo. Acompanhe as atualizações também no Facebook. (<http://www.facebook.com/jornaloglobo>)

3,070 following 284,820 followers 5,748 listed

Tweets 25,055

Favorites

Lists

- @JornalOGlobo/blogs
- @JornalOGlobo/relacionamento
- @JornalOGlobo/columnistas
- @JornalOGlobo/suplementos
- @JornalOGlobo/dilatorias
- @JornalOGlobo/transportepublico

View all

Actions

- block JornalOGlobo
- report for spam

Recorte 3

(3) Blog do Marcelo Coelho, no jornal *Folha de São Paulo* (estrutura composicional)

11/06/2011

Ministério da Pesca

Pelo que vejo, o Ministério da Pesca é uma espécie de canto de castigo, lugar de exílio. Ideli Salvatti foi içada desse lugar para um cargo político que, a meu ver, não está à altura de sua tosca militância.

Mas é especialmente humilhante, da parte do ex-ministro das Relações Institucionais, Luiz Sérgio, aceitar agora o lugar da Pesca.

Ele poderia ter um gesto digno, e dizer com todas as letras:

"Não, se se trata de um castigo, deixo o Ministério da Pesca para o companheiro Palocci".

Palocci aceitaria, com um sorriso nos lábios.

Escrito por Marcelo Coelho às 02h15

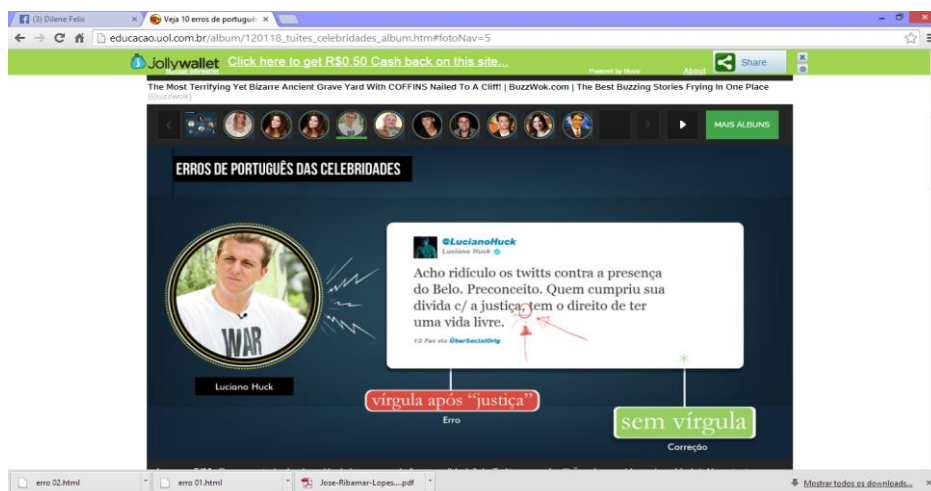
[Comentários \(1\)](#) | [Enviar por e-mail](#) | [Permalink](#) #

Compartilhe   

PROPOSTA 3: PASSEIO SOBRE OS TWITTERES DAS CELEBRIDADES EM BUSCA DE DESVIOS GRAMATICAIS.

Para esta aula, fizemos uma pesquisa na internet sobre os desvios linguísticos gramaticais apresentados no twitter dos famosos. O objetivo era fazer com que os alunos compreendessem que o “erro” é natural, mas que em uma exposição como o Twitter é necessário que se busque não cometer desvios de gramáticos. Após a apresentação do nosso recorte, os alunos fizeram uma pesquisa no Twitteres de suas celebridades em busca de “desvios gramaticais”.

Recorte 4



The screenshot shows a web browser window with a gallery titled "ERROS DE PORTUGUÊS DAS CELEBRIDADES". The main content is a tweet from Luciano Huck: "Acho ridículo os twitts contra a presença do Belo. Preconceito. Quem cumpriu sua dívida c/ a justiça, tem o direito de ter uma vida livre." Red arrows point to the comma after "justiça" and the lack of a comma before "tem". Below the tweet, a red box says "vírgula após 'justiça'" (Erro) and a green box says "sem vírgula" (Correção).

Recorte 5



A partir do recorte apresentado, em sala de aula, os alunos foram colocados em contato com a forma correta da língua portuguesa, e foi solicitado que os alunos buscassem reconhecer desvios da norma em *twitter* dos colegas, uma vez que o objetivo desta oficina era explorar a norma culta da língua. Dessa maneira, os alunos fizeram a correção e os colegas fizeram a escrita do *twitter*.

Proposta 4: Twitter como Microblog



Nesta oficina tivemos a finalidade de explorar o *twitter* como microblog onde as celebridades que utilizam o seu *twitter* como microblog, narrando acontecimentos do seu cotidiano, para se aproximarem dos seus fãs. Nas aulas seguintes levamos recortes religiosos como Padre Fábio de Melo, Silas Malafaia, Edi Macedo e outros para discutirmos noções de valores e princípios morais.

CONCLUSÃO

Ao trazemos as redes sociais para a sala de aula, os alunos são colocados não apenas com o que os cercam, mas, sobretudo com aquilo que lhes propiciam prazer. Pensando atividades que envolvam essas ferramentas os alunos se envolvem com as propostas das aulas, buscando aprender com aquilo que o professor propõe, além de estimular que o aluno reflita sobre a função das redes sociais, o professor possibilita a inserção dos alunos no mundo digital, por meio de atividades que dialoguem com o conteúdo em sala de aula, não apenas como forma de lazer. Dessa forma, foi atribuído ao momento da sala de informática atividades que foram além do universo da leitura, uma vez que se buscou refletir sobre valores morais, interações discursivas entre gêneros distintos, norma culta (trabalhada a partir dos desvios gramaticais apresentados no twitter dos famosos), além de fazer com que o alunos compreendesse que a internet também é uma ótima ferramenta para sala de aula.

REFERÊNCIAS:

ALCÂNTRA, Jordélia Janiny da Costa. UFPB. P. 30. 2012

BRASIL, Ministério da educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília. 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça / Vanda Maria Elias: **Ler e compreender. Os sentidos do texto**, Editora Contexto, 2006.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

MARTELOTA, Mário Eduardo. (org). **Manual de linguística**. 1 ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. 1998. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. In: BARBOSA. N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, perspectiva, ensino**. São Paulo: Educ. 2002.

O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM GOIÁS: FORMAÇÕES EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO PREPARO DOS PROFESSORES

Amone Inacia Alves (Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás)
e-mail: amoneinacia@gmail.com
Edna Silva Faria (Faculdade de Letras/Universidade Federal de Goiás)
e-mail: edfar2005@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho é fruto de uma reflexão sobre a experiência realizada em Goiás, intitulada: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Essa proposta adveio em 2013 de uma expectativa do Ministério da Educação e Cultura, MEC em qualificar professores que atuam no ciclo de alfabetização, de modo que fossem capazes de refletir sobre os conceitos, práticas e significados do processo de alfabetizar, contribuindo assim para um debate de âmbito nacional. Sabe-se que, no Brasil, a formação de professores alfabetizadores ainda é pífia, o que impacta, sobretudo nos resultados demonstrados. Em Goiás, essa política pública foi responsável pela qualificação de quatorze mil professores alfabetizadores, coordenadores e demais profissionais escolares. Compreendeu-se que, sem o investimento dessa ação pública, não seria possível a inserção dos alfabetizadores na discussão e implementação de novas práticas e metodologias. Neste texto, adotando como metodologia a revisão bibliográfica, refletiremos como o esclarecimento pode contribuir para esse processo, usando a acepção dada por Kant (2006), bem como os apontamentos de Fazenda (1995) quanto à interdisciplinaridade. O Programa utilizou material elaborado especificamente para o PNAIC, portanto este artigo aborda também a perspectiva de interdisciplinaridade adotada na elaboração dos materiais de suporte – os cadernos do PNAIC - e os materiais de apoio – caixa de jogos e atividades, que foram adotados como suporte para os estudos a serem desenvolvidos no processo de formação.

Palavras-Chave: PNAIC, formação em serviço, interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa a mostrar como se desenvolveu o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - em Goiás. Essa política pública foi desenhada pelo MEC em 2012, pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, objetivando qualificar os professores alfabetizadores, em atendimento à meta 5 do PNE e à meta 20, quanto à valorização e capacitação desses profissionais e pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

No Estado de Goiás, os trabalhos iniciaram-se no ano de 2013, inseridos em um contexto de precariedade de formação dos professores dessa fase do ensino, aliado aos pífios resultados da alfabetização no Estado, cujo índice que era de 10,8% em 2000, passando para 7,3% na década seguinte. Caberia à Universidade desenvolver a proposta, alinhando junto às

demais instituições formadoras do Estado, Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Pontifícia Universidade Católica (PUC), uma proposta de formação que desse conseguisse dirimir essas questões problemáticas.

Foram firmadas parcerias com duzentos e vinte e quatro municípios, envolvendo secretários municipais de Educação, gestores, professores alfabetizadores e demais profissionais interessados em compreender conceitos, estratégias e metodologias de alfabetizar. Tratou-se de uma política inovadora, uma vez que os parceiros envolviam universidades e não institutos privados na contratação de empresas que empreendiam essas formações, como era tradição no Estado.

Considerando a relevância do tema para as discussões sobre alfabetização e erradicação do analfabetismo, é objeto deste texto descrever como se deu o trabalho formativo dessa política pública, além de apresentar dados sobre o alcance dos resultados nos índices do Estado.

Embora haja polissemia dos conceitos, entendemos por formação em Kant (2006) como a necessidade do esclarecimento e moralidade, cuja intenção não se atende ao treinamento e disciplina. Nesse sentido, coube-nos inquirir se é possível em um curso com características particulares como o PNAIC avançar em termos conceituais, indo além da perspectiva pragmática de passar metodologias aos professores-alfabetizadores? O que queriam os professores alfabetizadores ao cursarem os módulos de formação do PNAIC?

Diante dessas indagações, foi formulado um questionário de avaliação e entregue aos participantes do programa para que se posicionassem quanto a essas e outras perguntas. Portanto, a proposta deste trabalho é apresentar os dados, que são reveladores para se pensar em uma política pública de longo alcance como o PNAIC e o papel da Universidade na construção e desenvolvimento de uma proposta de formação em serviço.

A ESCOLHA DE UM CONCEITO DE FORMAÇÃO

Quando analisamos o perfil do profissional que atua na alfabetização das crianças, partimos do pressuposto de que a alfabetização envolve uma série de aspectos que precisam ser pensados pelo professor, tais como: as concepções de ensino e aprendizagem, a proposta de formação dos alunos ou mesmo o entendimento dos conteúdos a ser ensinados. Além disso, urge a necessidade de compreender quem é esse sujeito que ensina e em quais aspectos esse precisa se guiar, de modo a tornar-se um bom professor ou alfabetizador.

Nesse sentido, entendemos que as licenciaturas, sobretudo a Pedagogia, nem sempre conseguem ter nos currículos disciplinas que englobem a alfabetização e sua prática como objeto de análise. O pedagogo formado sente e a necessidade de discutir sobre metodologias de alfabetização, muitas vezes acreditando que aí reside a saída para as suas dificuldades em sala de aula. Não discordamos que o enfoque metodológico seja necessário, mas a compreensão da alfabetização como um fenômeno social, que tem a sua historicidade e está ligada a um trabalho formativo mais amplo, deve ser o início de todo projeto de sociedade e de escola.

Embora a escola seja o lócus privilegiado onde se dá o ensino-aprendizagem, a leitura de mundo precede a leitura escrita e está por toda parte, espaços onde crianças aprendem o tempo todo. Sem querer esbarrar na perspectiva redentorista, o professor que atua nesse nível de ensino, participará ativamente da formação das crianças, cabendo-lhe desde o cuidado com as primeiras letras, até o diálogo com a realidade na qual vive. Partindo dessa perspectiva, tomaremos o conceito de formação segundo Kant, a partir do que ele designa como educação moral:

A pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em física e prática. A educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral (chama-se prático tudo o que se refere a liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultural) do homem, para que possa viver como um ser livre. (KANT, 2006, p. 36)

Na formação da cultura, o diálogo toma como ponto de partida a realidade do aluno e como ponto de chegada outras realidades, cabendo-lhe o papel de apresentar a universalidade. Esse cosmopolitismo é importante para a formação geral, o entendimento da cultura como um bem universal e a necessidade constante de humanizar-se. Kant (2006) assevera que a educação, no afã de instruir o homem dentro da perspectiva da moralidade, deve produzir a humanidade, seja no trato com as outras pessoas, ou no sentimento. A moralidade se fundamenta nos conceitos da razão pura. Ele afirma: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca como meio” (KANT, 2006, p.229). Observa-se nesse excerto que Kant chama a atenção para que a finalidade máxima da educação deve ser o entendimento do outro, quanto aos seus valores, desejos e direitos, partindo-se da ideia de alteridade.

Ainda que a lei moral seja transmitida a todos, a razão não age com espontaneidade, sendo necessária a participação de outrem, no caso específico abordado aqui, do professor alfabetizador. Contudo, a formação humana é um processo que envolve a formação de um

“sujeito livre, racional e moralmente bom”, mas que se crie a partir de si mesmo, no exercício com o outro. Aí residem os limites, segundo essa visão, do papel do professor.

A formação humana é dividida em duas etapas. Na primeira, o homem é heterônomo, não sendo ainda um ser emancipado, sem a capacidade de emancipar-se, dependente dos outros. Nessa etapa, ele precisa ser disciplinado e instruído, seja pela família, demais instâncias sociais e pela escola, e o investimento da educação deve ser contínuo, pois há responsabilidades e riscos no ato de educar. Já na segunda etapa, esse mesmo homem adquire características autônomas, sendo capaz de assumir a sua própria formação. Nota-se que Kant valoriza em demasia esse processo, assumindo que o homem torna-se “aquilo que a educação faz dele” (KANT, 2006, p. 15).

Nesse propósito, a educação moral visa aperfeiçoar o caráter moral dos educandos, instruindo-as sobre a necessidade de se submeter aos deveres morais. Existe uma lei moral que exige conformidade aos princípios da sociedade, sendo tarefa da educação desenvolver qualidades no sujeito que aprende. O conhecimento é o caminho para que o projeto educativo se desenvolva, pois sem ele não há possibilidades de aperfeiçoamento. Considerando o processo de desenvolvimento, Kant relaciona a educação à arte:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e, assim, guie toda a humanidade espécie ao seu destino. (2006, p. 19)

Daí a importância da aprendizagem com o passado na formação de professores, de modo a instruí-los sobre as práticas que adotam, permitindo que conheçam o processo educativo e suas bases conceituais. Por isso, é fundamental que os cursos de formação de professores incidam esforços para o desenvolvimento de práticas envolvendo o conhecimento do passado e do esclarecimento dos usos que foram feitos deles.

A formação continuada: em busca de uma análise interdisciplinar

O PNAIC foi uma ação continuada, pensada pelo MEC, em conjunto com as universidades e as secretarias de educação, visando qualificar os professores que atuam na alfabetização, entendendo essa etapa como decisiva na formação das crianças. Por possuir uma

perspectiva interdisciplinar, compreendia que o profissional atuante nos anos iniciais da formação desses estudantes, deveria dispor de diversos conhecimentos que possibilitassem um alargamento da visão de mundo. Sobre interdisciplinaridade entendemos o acordo

(...) de um saber com outro saber, ou dos saberes entre si, numa sorte de complementaridade, de cumplicidade solidária, em função da realidade estudada e conhecida. Nem poderia ser de outra forma, porquanto qualquer conhecimento, o mais abrangente que seja, será sempre parcial, jamais expressando plenamente a verdade do objeto conhecido, muito menos a sua inteireza, amplitude e totalidade. (COIMBRA, 2016, p. 72)

Essa visão interdisciplinar necessária nos permite acreditar que a alfabetização sem o diálogo necessário com outras áreas do saber é uma ação inócua, pois afinal, a leitura do mundo – nas diversas áreas de conhecimento –, precede a leitura de um texto e, a partir dessa concepção, o professor alfabetizador assume a tarefa de ser o interlocutor dessas diferentes linguagens, contextos e práticas escolares.

A interação é fundamento para que o processo de aprendizagem ocorra, num movimento de troca e partilha entre os pares e, nos dizeres de Fazenda (1995, p. 10): “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”.

Uma concepção unitária pressupõe diálogo e abertura para as possibilidades que se apresentam, numa atitude de engajamento, em que se firma um compromisso pessoal em direção ao entendimento, de vivências conjuntas, pautadas na partilha e na integração entre os envolvidos. Observamos no PNAIC que a interdisciplinaridade é um dos pilares norteadores para o trabalho de formação, pois constrói-se e orienta-se a partir da integração, seja no que se refere aos conteúdos, seja no que se refere às ações e atividades propostas e, para que isso ocorra, precisa estar associada a uma prática contextualizada.

Tratar da interdisciplinaridade no contexto escolar pressupõe uma mudança no modo de gestão, de organização das atividades pelo movimento da integração. Fazenda (1995, p. 12) ressalta que a interação é “condição de efetivação da interdisciplinaridade. Pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade, num engajamento comum e coletivo.

Observamos no PNAIC que esse esforço por uma ação em rede é demonstrada no material produzido para a formação dos professores quando, no Caderno de Apresentação, afirma-se:

O trabalho com os professores alfabetizadores com este conjunto de cadernos tem a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar. O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. (BRASIL, 2015, p. 07)

Esse posicionamento demonstra a preocupação de oferecer uma formação pautada na construção coletiva, na troca de saberes, no engajamento dos participantes e na mobilização da comunidade escolar para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, observa-se que um dos focos do PNAIC é o investimento na formação profissional pela prática da reflexividade, a partir da vivência cotidiana das práticas e da compreensão da necessidade de uma retomada dos aspectos teóricos e fundamentos do processo de alfabetização e letramento.

A retomada de uma práxis docente reflexiva associa-se à constituição da identidade profissional, uma vez que leva o professor a realizar um exercício constante sobre sua atuação em sala, sobre os conhecimentos que têm, as necessidades e demandas que surgem no dia a dia no contexto escolar e as estratégias adotadas para a resolução dos problemas e das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Pensar sobre a própria prática requer um esforço e reconhecimento das competências, habilidades, possibilidades e entraves no exercício docente, com a percepção do movimento de permanente construção profissional, de estar em constante formação. Essa percepção é primordial ao engajamento na atuação e permite que, aos saberes existentes, unam-se outros advindos e adquiridos por meio de estudos, de pesquisas e da atitude de colaboração entre os pares, efetivando a aprendizagem coletiva de todos os envolvidos e a colaboração, conforme destaca o Caderno de Apresentação:

para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, 2015, p. 28)

A percepção de um trabalho organizado em sistema de rede e de colaboração encontra respaldo nos pensamentos de Kant, pois pelo conhecimento e consciência da realidade que o cerca, esse profissional constrói sua própria consciência e realidade, e pode interferir sobre ela, sendo mediador de suas aprendizagens às quais vão se agregando outros saberes, por isso, conforme apontam os cadernos do PNAIC: “...essa integração não pode ser pensada apenas

no nível de integração de conteúdos ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global” (2015, p. 12).

Por muito tempo a interdisciplinaridade esteve direcionada aos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, porém no que se refere ao PNAIC, pela sua configuração e finalidade, para se realizar um trabalho de alfabetização diferenciado e articulado, somente se realiza pelo trabalho interdisciplinar, unindo ao processo de alfabetização o letramento e os conhecimentos e conteúdos dos demais componentes curriculares e, nesse sentido, o material PNAIC coloca como objetivos: a) compreender o conceito de interdisciplinaridade e sua importância no Ciclo de Alfabetização; b) compreender o currículo em uma perspectiva interdisciplinar; c) refletir sobre como crianças e professores avaliam experiências de aulas desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar; d) conhecer possibilidade do uso da leitura no trabalho interdisciplinar; e) conhecer, analisar e planejar formas de organização do trabalho pedagógico como possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, mais especificamente, por meio de sequências didáticas e projetos no Ciclo de Alfabetização.

É importante observar que, no histórico do tema da interdisciplinaridade, o sentido inicial atribuído à palavra disciplina – ordem - levou a um entendimento de organização curricular limitada a matérias e conteúdos que seriam trabalhados individualmente, sem conexão com outras áreas do saber, restringindo o conhecimento a blocos constituídos na sua especificidade e de maneira fragmentada e compartimentada.

Ainda é uma constante no cotidiano das escolas em todo o território nacional a sistematização do processo ensino-aprendizagem nessa perspectiva fragmentada, embora esteja prevista na LDB Nº. 5.692/71, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares Nacionais e, conforme apontam os autores do Caderno 3, muitos professores ainda não sabem como fazer acontecer a interdisciplinaridade e a integração “acreditamos que a mudança de atitude para um trabalho interdisciplinar virá com o compromisso pactuado, integrando todas as dimensões de ensino: a pedagógica; a política; e a institucional”, referindo-se a André (2005).

Tratar do tema da interdisciplinaridade é retomar o processo de formação docente e as diretrizes que orientam a composição de matrizes, a organização das disciplinas, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante o curso. Esses elementos interferem diretamente na formação dos professores e não necessariamente lhes oferecem condições de refletirem sobre a própria prática, daí esses profissionais demonstrarem empiricamente que sabem o que é

interdisciplinaridade, no entanto demonstram também a carência de estratégias que subsidiem o planejamento de um trabalho interdisciplinar, pautado na integração, na partilha, no engajamento entre os membros da comunidade escolar.

Observamos que, no que refere aos pontos fundamentadores do PNAIC a crença de que o trabalho interdisciplinar resulta da pactuação estabelecida, porque “a interdisciplinaridade se faz em torno de um processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, gerando a interação das disciplinas do currículo escolar não apenas entre si, mas, sobretudo destas com a realidade, com vistas a superar a fragmentação e a formar integralmente os alunos” (MENDES, GOMES & SILVA, 2015, p. 11).

Conforme os apontamentos constantes nos cadernos do PNAIC, uma das estratégias para que se efetive e fortaleça a interdisciplinaridade no contexto escolar é a organização do tempo associada ao planejamento coletivo, em que são selecionados os conteúdos e definidas as metodologias mais adequadas para o tratamento daquele conteúdo, assim é fundamental:

pensar na seleção, organização e distribuição de conhecimentos relevantes para que todos os estudantes possam de apropriar deles, a fim de atuarem na mudança de seus contextos como sujeitos autônomos, críticos e criativos. Por serem vistos como meios, e não fins, os conhecimentos devem ser abordados pelo professores em situações dinâmicas e reflexivas, por meio do planejamento pedagógico coletivo. (MENDES, GOMES & SILVA, 2015, p. 11)

O planejamento pedagógico integrado permite uma troca maior entre os professores, estimulando a prática da partilha de seus saberes e das contribuições individuais para o crescimento do grupo. Esse modo de trabalho requer procedimentos de análise, sistematização e flexibilidade, pois permitem a elaboração de objetivos mais claros e bem definidos, com conteúdos definidos e pertinentes às necessidades dos alunos, possibilitando um aprofundamento do que será estudado no âmbito de cada componente curricular, conforme apontam Cordeiro *et al*:

é preciso considerar a sala de aula como tempo/espaço de interação. Nela, a relação dialógica entre professores e alunos produz interações sociais que levam ambos a refletir constantemente sobre o conhecimento. E essa reflexão não se dá de forma isolada, pensando-se em cada componente curricular, mas de forma holística, integrada. (2015, p. 27)

Essa visão é o eixo orientador dos conteúdos presentes e apresentados nos Cadernos de formação disponibilizados aos professores participantes do PNAIC. É pela união e na

relação dialógica que constrói e se efetiva a interdisciplinaridade, pela participação ativa de professores e alunos.

A interação produz um movimento diferenciado no ambiente escolar e as experiências partilhadas por esse movimento fortalecem as relações de mediação entre os pares que, inseridos de maneira ativa na preparação e organização de conteúdos e materiais, são estimulados a agirem ativamente diante dos desafios, a partir de diferentes vivências. Quanto a esse fator, Cordeiro et al ressaltam ainda que:

A composição de um planejamento criterioso em relação ao trabalho interdisciplinar com vistas à coerência e à reciprocidade entre os diferentes conteúdos exigirá a definição de objetivos a longo, a médio e a curto prazos, em um movimento cíclico e flexível, o qual promova o redimensionamento das práticas pedagógicas, de forma contínua, formativa e mediadora, garantindo os diferentes direitos de aprendizagem das crianças. (2015, p. 27)

Nesse aspecto, ressalta-se a relevância da relação teoria-prática, ao mesmo tempo em que se prova que é possível, por meio de estratégias interativas, a efetivação de uma boa prática a partir de uma adequada teoria e de um planejamento interdisciplinar, envolvendo os sujeitos pertencentes ao ambiente escolar, pelo desenvolvimento de atividades pensadas e desenvolvidas coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da interdisciplinaridade ainda não se esgotou no ambiente acadêmico e requer um amplo espaço para discussão, contudo é inegável o seu valor no processo ensino-aprendizagem, uma vez que o diálogo é elemento fundamental para a conexão entre as diversas áreas do conhecimento.

Tal concepção faz com que professor alfabetizador assuma uma postura de interlocutor nesse contexto e seja o mediador de práticas escolares mais ativas e concretas, pela integração de alunos, docentes e gestores, num movimento permanente e gradativo, transformando a escola em um cenário interativo e de interatividade.

Esse modo de organizar o cotidiano escolar requer de todos uma postura crítica e de abertura diante das várias possibilidades que se apresentam, levando a considerar os fatores tempo, planejamento e execução de modo articulado e contextualizado, a fim de que as diversas áreas do conhecimento estejam agregadas e, por esse motivo, garantam a efetivação dos direitos de aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BECKER, Silvério. **Kant e a formação humana**. In www.portalanpedsul.com.br. Acessado em 25/04/2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015.

COIMBRA, J. A. A. **Considerações sobre a interdisciplinaridade**. <http://www.ft.unicamp.br/vitor/processo-seletivo-2014/texto-avila.pdf> Acesso em 02/05/2017.

CORDEIRO, H. F. B. F et al. **Currículo e interdisciplinaridade**: a construção de conhecimento de forma integrada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 22-33.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

KANT, I. **Primeira introdução à Crítica do Juízo**. Trad. por Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção os Pensadores)

_____. O que significa orientar-se no pensamento? In: **Fundamentação da Metafísica dos costumes e outros escritos**. Trad. por Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. por Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2006b.

MENDES, A. B.; GOMES, R.; SILVA, J. S. **A interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 09-21.

A INTRODUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA CORRELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Déborah dos Santos
(Universidade Federal de Sergipe/ deborahsantos21@hotmail.com)
Katiane Silva Santos
(Universidade Federal de Sergipe/ skatiane34@yahoo.com.br)
Carla Correia de Almeida
(Universidade Federal de Sergipe/ carlinha.letras@hotmail.com)

RESUMO

Este artigo discute a relevância entre a alfabetização, o letramento e esses com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação à serem usadas de forma coerente pelos docentes, em sala de aula, no ensino a uma nova demanda de discentes, nos tempos presentes. O objetivo desse trabalho foi: Analisar a importância do uso das TIC (tecnologias da informação e comunicação) no contexto do letramento via ensino/aprendizagem. Foi utilizada para a constatação da tese a pesquisa bibliográfica, juntamente com um questionário elaborado pelos próprios autores, com aplicação direta aos professores de uma Escola Estadual da cidade de Penedo-AL. Foi constatado como a princípio pensado que infelizmente todo o aparato tecnológico disposto pela própria escola, como também todos os que diariamente têm-se acesso, não são usados para benefício do processo de alfabetização e letramento, numa visão de um mundo digitalizado e preparado para um modelo dinâmico de ensino. Assim, constatou-se que as TIC passam por uma visão de instrumento dinâmico de ensino/aprendizagem a ser usado numa real situação comunicativa para o desenvolvimento do raciocínio crítico da linguagem e deve ter no professor um orientador desse processo, pois, nesse ambiente, caberá a ele mostrar caminhos, para que o seu aluno saiba colocar-se como um aprendiz e estar preparado para as situações exigidas por um ambiente cada vez mais competitivo.

Palavras-chaves: Alfabetização, comunicação, letramento, tecnologia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo vem discutir que alfabetização e letramento são termos que nunca deveriam ser tratados de forma isolada e nem contrapostos. Alfabetização significa saber ler e escrever, o letramento, por seu turno, é a prática social desse ler e escrever. A relação entre ambos consiste na interpretação de mundo do letrando que se tornará alfabetizado ao entrar na escola. Propõe o estudo de algumas definições sobre alfabetização e letramento, assim como sugere inserção de algumas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC - no ambiente escolar estudado, em função da decorrente e constante utilização da leitura e da escrita na sociedade.

De acordo com as reflexões sobre ensino-aprendizagem, os estudos do letramento vêm como um desafio para aquisição da linguagem nos aspectos cognitivos e discursivos que levam à mudança da prática docente no Ensino Médio de uma escola Estadual na cidade de Penedo-AL.

A pesquisa enfatiza possíveis propostas de inserir algumas TICs no contexto escolar da referida escola e nisso envolver teoricamente a importância dos fenômenos que envolvem as questões de letrar e decodificar dentro de um contexto histórico-social da educação formal. Em razão da necessidade do estudo do tema para servir de reflexão acerca dos desafios vivenciados no ambiente escolar mencionado.

Nossa sociedade grafocêntrica, que tem como base a escrita, muitas vezes, deixa de lado a importância da interpretação adquirida. Muito antes de chegar aos processos de alfabetização, o indivíduo passa a ser considerado um “receptor” de informações que, quando defrontado com o mundo, torna-se incapaz de pôr em prática as informações adquiridas na escola, ou seja, esse indivíduo foi apenas alfabetizado. Surge, então, a necessidade de estudar esse novo termo, “letramento”, principalmente nos primeiros anos de sua alfabetização e que consiste exatamente em preparar os educandos para as diversas situações que o mundo oferecer-lhe-á.

Xavier (2005, p. 54) discute essa questão, considerando

a necessidade dos indivíduos de 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. Assim, o letramento digital “implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005, p. 54).

MATERIAL E MÉTODOS

Temos visto, através da pesquisa, que a escola estudada ainda não possui o ponto de incentivo no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa vem lembrar que a aprendizagem é dinâmica e inovadora, o que não é uma realidade vivenciada na escola. Isso faz com que apenas poucos interajam com formas atrativas e eficazes com o que as tecnologias podem proporcionar. Muitas vezes, o uso de uma ferramenta tão relevante torna-se um passatempo e, assim, deixa-se

de lado o processo de inovação pedagógica desses modelos de informação tecnológica.

“O aparecimento das redes sociais, como o *Facebook*, *Twitter*, *My Space*, e *Whatsapp*, comenta Batista Júnior e Silva (2015, p.150), permite aos usuários da *internet* vivenciarem também as mais diversas interações comunicativas”, sendo assim, torna-se um grande trunfo nas mãos de profissionais preparados para direcionar um ensino dinâmico e atualizado. Esses meios são ricas fontes de exploração para a inserção de informações e conhecimentos, devem ser muito bem posicionados para isso, para que se tornem aliados do docente e não algo a amedrontá-lo.

Em consonância com Junior e Silva (2005), quando discute que o docente deve aliar-se às tecnologias no processo de ensino, iniciamos uma pesquisa com os professores da escola. Nosso objetivo era o de entender como eles estavam lidando com esse novo ambiente digital. A pesquisa foi feita com cinco professores das áreas de humanas e exatas. Como de rotina, alguns não ficaram tão à vontade para responder. Entendemos que, às vezes, eles acham que uma pesquisa como esta objetiva muito mais a análise negativa de seus processos didáticos do que a positiva. Explicamos que o objetivo de uma pesquisa como esta é e deverá sempre ter como objetivo deixar respostas e colaborar com possíveis saídas para o processo mútuo de ensino/aprendizagem.

Nosso questionário foi sucinto e continha as seguintes questões:

1) Há quanto tempo você leciona?

Em seu dia a dia, você faz uso de algum desses tipos de aparelhos: *smartphones*, *notebook*, *datashow*?

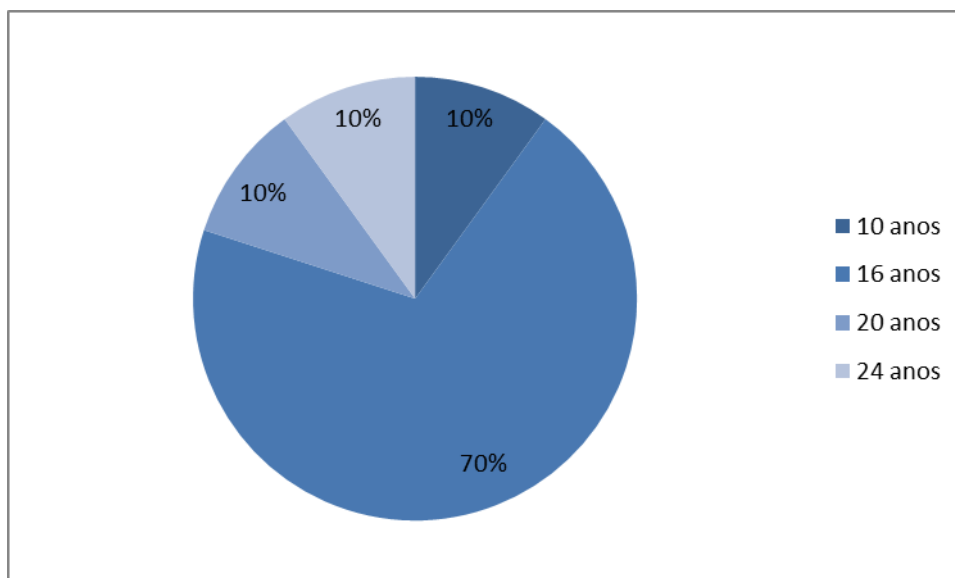
2) Você acessa à internet corriqueiramente?

3) Você já utilizou algum desses aparelhos para ministrar alguma de suas aulas?

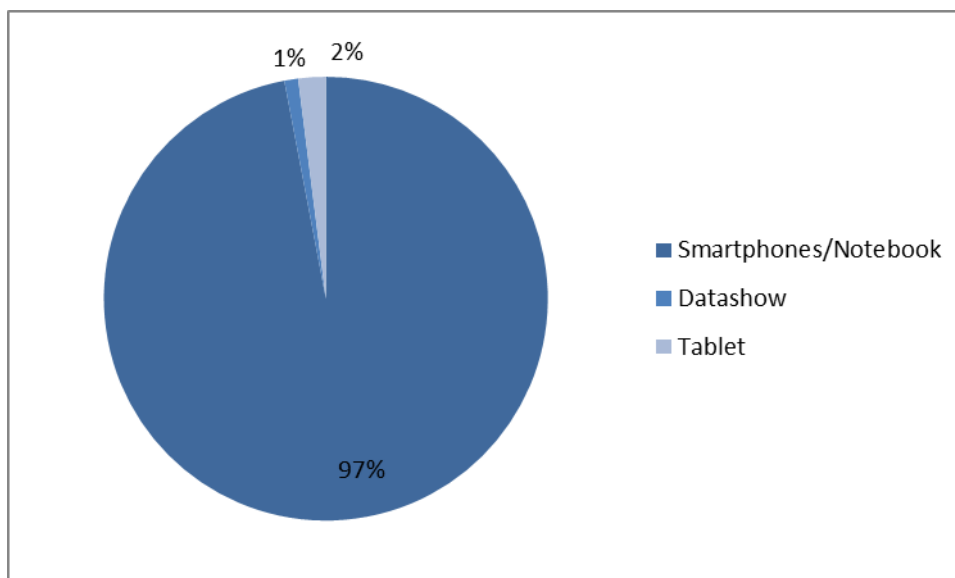
4) Você já participou de algum curso específico de capacitação que tratasse da educação através das TICs?

Com os dados dos professores postos, iríamos observar, através das análises dos docentes, como seria o comportamento e quais as interferências provocadas por esses dados.

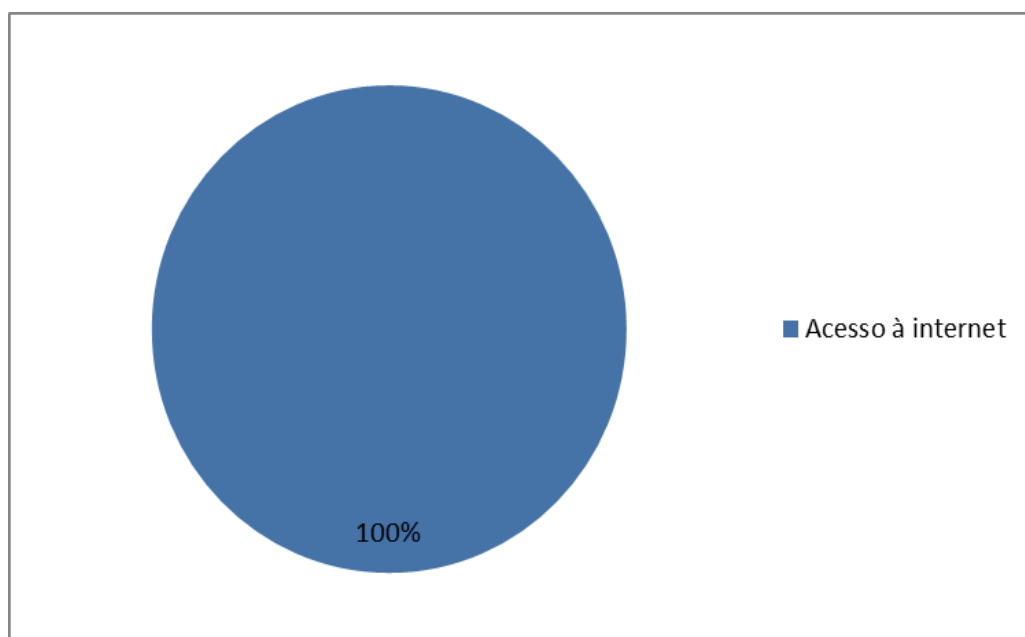
1) Há quanto tempo você leciona?



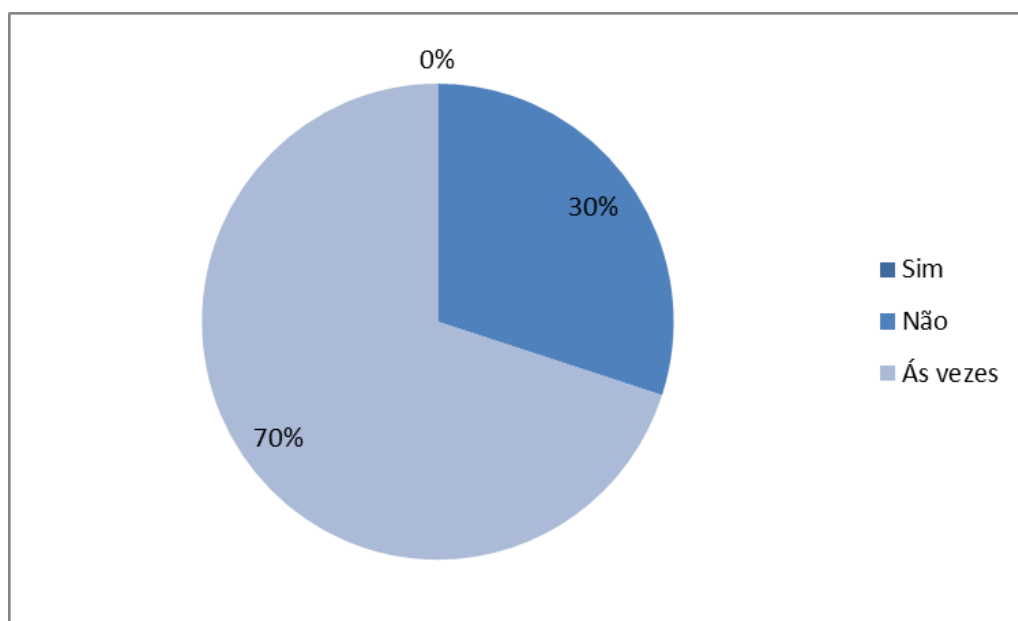
2) Em seu dia a dia, você faz uso de algum desses tipos de aparelhos: smartphones, notebook, datashow?



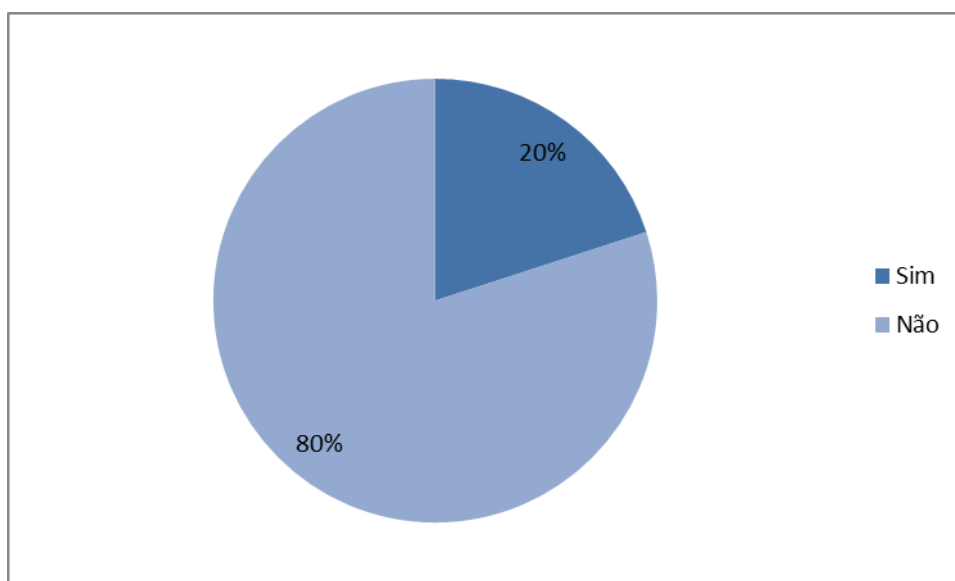
3) *Você acessa à internet corriqueiramente?*



4) *Já utilizou algum destes recursos, smartphones, notebook, data-show em suas aulas?*



5) Você já participou de algum curso específico de capacitação que pensasse a educação através das TIC?



De acordo com as respostas dos cinco educadores da Escola Estadual Professor Ernani Méro, essa já era uma realidade prevista, em pleno século XXI, mas muitos ainda não utilizam ferramentas tecnológicas educacionais para ampliar seus horizontes na didática de suas aulas, porém, em convergência com isso, esses professores já se apropriam tanto da *internet* como dos outros recursos, sendo que podiam incluí-los em seus planejamentos e aulas, para tentar a obtenção de uma maior eficácia na aprendizagem de seus alunos.

Mesmo aqueles alunos que advêm de zona rural têm acesso às TIC e fazem uso delas, mas ainda não tiveram a devida orientação de como associá-las à sua própria aprendizagem, e é aí que o educador tem um papel importante no direcionamento de suas atividades, especialmente ao ter em vista metodologias que proporcionem mais prazer aos seus alunos.

Há a necessidade de que o educador busque inserir-se nessa realidade globalizada e, para isso, são necessárias capacitações e formações para o uso dessas tecnologias como a feita durante a aplicação desta pesquisa na escola estudada, principalmente pela integração entre professor/professor, equipe gestora/professor, assim como professor/aluno.

Há a necessidade de mudanças na prática de alguns professores, mudanças que estejam atreladas a aulas mais dinâmicas e criativas, maior dinamicidade pedagógica e acesso a incrementos tecnológicos, como vídeos, filmes, *slides*, imagens e informações atuais sobre o que se passa na sociedade. Isso é motivo de repensar, renovar e replanejar o PPP da escola junto com toda a comunidade escolar, para que, assim, as TIC sejam inseridas no processo de ensino/aprendizagem **que, de acordo com** os PCN`s, é uma necessidade.

Em seu *blog*, com matéria intitulada “Estudos da Educação e Tecnologias”, João Pessoa (2012) diz que

As TIC além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos na área cognitiva e nas ações práticas ao possibilitar novas formas de comunicação e produção de conhecimento, gerando com isso transformações na consciência individual na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social (PESSOA, 2012, p. 58).

Ou seja, pode-se inculcar no aluno uma visão ampla da sociedade por um meio fácil e rápido de acesso às informações, de modo que, com elas, os educandos tenham uma vasta gama de linguagens no trabalho com a multimodalidade.

Muito instigante quando o mesmo autor (op.cit) do *blog* cita que

A escola deve estar aberta para novos conhecimentos, novos comportamentos, novos comportamentos e nova demanda de alunos. Essas tecnologias que estão presentes nas escolas não significam que a mesma tenha uma maior qualidade na educação, pois tal tecnologia pode mascarar um ensino tradicional social (PESSOA, 2012, p. 79).

Na escola pesquisada, os professores que participaram do preenchimento do questionário tinham acesso pessoal a algumas dessas tecnologias (datashow pouco utilizado, acesso à internet, entre outros recursos midiáticos), mas não as utilizavam em consonância às suas ações pedagógicas. Uma das educadoras entrevistadas comentou o fato de que em uma outra escola em que ela leciona havia uma lousa digital em desuso por falta de capacitação por parte da escola, ou seja, muitos educadores esperam que o órgão responsável ofereça essa capacitação e, por isso, não buscam – devido a essa dependência pública - participar de formações continuadas, para adquirir competências e habilidades que possam tornar suas aulas menos enfadonhas, tanto para eles como para os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dadas pela maioria dos professores apontam-nos para uma realidade de desperdício e descaso. Escolas que mascaram o tradicionalismo com equipamentos que não são usados, pois seus gestores e responsáveis não se empenham em proporcionar capacitações que tornem seus profissionais aptos a usá-las. Até há equipamentos tecnológicos, o que não há é uma formação direcionada, o que, conseqüentemente, provoca certa desmotivação.

Aqueles que deveriam ser a fonte maior e eficaz do recebimento de novos conhecimentos fecham-se por medo, comodismo e desinteresse de fazê-lo, preferindo uma maneira tradicional e desgastada por ser mais cômodo. Encontramos profissionais que não se empenham tanto.

Muitos desses profissionais, como foi visto, já têm mais de dez anos de profissão e simplesmente não têm interesse em buscar novos caminhos na licenciatura, atrelam-se ao velho, porque é mais fácil, pois entendemos que, para alguns, aprender dá trabalho. Eles usam o básico, *smartphones*, *notebook*, contudo, um simples datashow que haja na escola, para que possam dar aulas mais atrativas, é deixado de lado, para não tomar o lugar do tradicional e por ser tão usado o quadro negro ou o livro didático, que poderiam ter bem mais rendimento com o auxílio de novas formas de complemento. Todas as questões e suas respectivas respostas apenas reforçam nossas hipóteses de que a formação de professores é deficiente. Não importa a idade deles, ou há quanto tempo estão na ativa, a escola e o professor respectivamente são a porta que deve fazer com que a geração em formação adentre num mundo de infinitas formas de buscar conhecimento e informação. Não há como essa instituição ficar alheia a isso, nem tampouco o docente fazer de conta que não enxerga essa realidade.

Acreditamos, sim, que a maior razão para que alguns profissionais estejam despreparados para essa nova fase do ensino, de formar indivíduos letrados, inclusos e críticos, esteja na desestrutura das instituições, seja pela falta de estrutura, de capacitação, ou da desmotivação docente, contudo os seus resultados recaem na formação dos alunos.

Em um mundo cada vez mais informatizado, é impossível que o professor feche os olhos para essa iminência tecnológica. Ele deve, assim como seus alunos, que já vêm com uma gama de conhecimentos acerca das TIC, estar preparado para uma recepção menos impactante nos primeiros contatos com essas tecnologias. Nessa era de *Facebook e Whatsapp*, sensações do momento, como formas instantâneas de comunicação, a escola deve sempre ter um olhar à frente. Os alunos precisam desse elo pedagógico.

São abordagens comunicativas que, quando bem trabalhadas, permitem à escola um trabalho formador, especialmente no processo de leitura e escrita que são protagonistas no processo de letramento. Os dados coletados na pesquisa demonstram que as pessoas têm no uso das tecnologias uma “dependência” na realização de atividades cotidianas, obviamente vitimadas por um mundo globalizado. E, com isso, comprovando o que temos defendido ao longo do texto, de que o letramento não depende de critérios ou regras, mas sim que é algo que depende totalmente do contexto.

Num mundo globalizado e com o crescimento cada vez maior de novos meios comunicativos, as relações textuais tornam-se muito mais complexas, requerendo diferentes habilidades interpretativas, novas maneiras de ler e agenciar o mundo.

Assim, o uso de imagens, sons e animações tornam a comunicação dessa nova geração mais universal e compreensível, daí a necessidade de participação da escola, para praticar uma orientação contundente e ser a condutora desses caminhos, o que torna inevitável não enxergar também o letramento de forma libertadora, pois se constitui como algo intrínseco ao uso da linguagem, tendo em vista que não se privilegia uma ou outra forma de comunicação, mas o letramento do indivíduo de uma forma mais ampla. Esse processo semiótico de aprendizagem, como os símbolos, vídeos, desenhos e sons, são mediadores importantes no processo educativo. É uma visão da linguagem que liberta, relatou Paulo Freire (2002), evoluiu, e muito, desde o seu sonho até os dias de hoje, como citado no texto “Letramento Crítico e Ensino Comunicativo”, que, segundo discute Jordão (2002),

Também se constitui a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire e sua visão da linguagem como elemento libertador. O desenvolvimento da consciência crítica pretendido por Freire, em resposta à opressão e exploração econômica da população agrária no Brasil, possibilitaria ao indivíduo “recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo”. Comprometido com valores como justiça e luta contra as desigualdades, o letramento crítico pretende mudar a sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados a partir da “expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar” (JORDÃO, 2002, p. 3).

Hoje, a grande preocupação para que o processo de letramento ocorra de uma forma eficaz, não é tão diferente dos tempos e anseios de Paulo Freire, pois, de forma bem contundente, busca-se igualdade e justiça social, fazendo com que todas as crianças possam ter acesso a uma educação igualitária, tornando-se, assim, pessoas capazes de não apenas interpretar, como também interferir no meio em que vivem, de forma consciente e eficiente,

através de um letramento real; e que não dialogam com uma alfabetização seca e sem inovação metodológica.

CONCLUSÕES

Por estarmos tão ligados a uma era digital, há de se ter nas escolas uma reavaliação importante do currículo, principalmente fazendo com que esse professor aja como articulador e orientador desse processo de letramento tecnológico. Xavier (2010) lembra que “o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização”. Por isso, faz-se necessário que as práticas de ensino dos professores sejam revistas e inovadas.

Como já não é novidade, a leitura de impressos é algo que, paulatinamente, em alguns aspectos e gêneros, tem sido deixada de lado, prevalecendo e emergindo as TIC, e, com isso, um novo caminho para o professor percorrer, aproveitando tais recursos em favor de um letramento que alcance não somente o ambiente virtual, como também gramatical.

O modelo da escola passa a ser entendido a partir dos conceitos tecnológicos que acompanham a sociedade mundial, sobretudo pela informação que é repassada de forma veloz na comunicação. Mas a prática ainda não está correspondendo aos avanços e às mudanças atuais.

O letramento deverá levar aos aprendentes a análise crítica do seu dia-a-dia, como também a interpretação da língua e da linguagem, uma vez que tudo está presente em suas vidas cotidianas mostrando a necessidade de uma leitura específica para cada uma delas em situações diversas.

Assim, as TIC passam por uma visão de instrumento dinâmico de ensino/aprendizagem a ser usado numa real situação comunicativa para o desenvolvimento do raciocínio crítico da linguagem e deve ter no professor um orientador desse processo, pois, nesse ambiente, caberá a ele mostrar caminhos, para que o seu aluno saiba colocar-se como um aprendiz e estar preparado para as situações exigidas por um ambiente cada vez mais competitivo.

REFERÊNCIAS

COLL, César, MONEREO, Charles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da Informação e da Comunicação**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Disponível em: <http://www.infojovem.org.br/infopedia/descubra-e-aprenda/tics/>, acesso em 21 de abril de 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: ed. 6, Contexto, 2013.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na Sociedade Digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

VÓVIO, Cláudia, SITO, Luanda, et. al. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

XAVIER, Antônio C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

_____. **Letramento digital e ensino**. In: FERAZ, C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OBRAS DO PNLD 2017

Vânia Cristina da Silva (Doutoranda pela UFG)
Cláudia Cristina do Lago Borges (Prof. Adjunta do Dep. de História da UFPB)

RESUMO

A Lei Nº 11.645, de março de 2008, em alteração à Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi sancionada tendo como escopo estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", perpassando todo o currículo escolar, em especial as áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Diante desse cenário e caminhando para os 10 anos de sua publicação, muito tem se discutido acerca de como esta lei vem se processando na prática, dentro das escolas da Educação Básica, inclusive com relação aos desafios da implantação efetiva desta no cotidiano escolar. É dentro desse contexto que ponderamos ser necessário pensar em como os materiais didáticos para o Ensino de História têm se readequado (ou não) para atender a essa demanda proposta na referida lei. Assim, o presente trabalho tem como escopo um estudo comparativo entre duas obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2017, de forma a compreender como vem sendo tratada a história indígena em dois manuais didáticos diferentes, destinados ao 7º ano, a saber: História para nosso tempo (2015), autoria de Flávio Berutti, publicado pela editora Positivo; e Piatã (2015), escrito pelas professoras Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria Junho Anastasia, também pela editora Positivo. A escolha das duas obras ocorreu em função de ambas fazerem parte do guia do PNLD, como já mencionamos. Durante este estudo, foi possível observar que os dois livros contemplam a temática indígena dentro dos conteúdos propostos, mas devemos enfatizar que, de certa forma, em Piatã, essa questão ainda se mantém presa ao estudo dentro do período colonial, sem uma contextualização mais atual acerca da condição indígena no Brasil contemporâneo. Enquanto o material História para nosso tempo dedica uma unidade completa à História e cultura indígena, quando trata dos povos indígenas no início da colonização, mas caminha fazendo o percurso também por suas lutas, pela resistência e força destes povos até os dias atuais.

Palavras-chaves: Ensino de História. Livro didático. Indígenas.

INTRODUÇÃO

Corria o ano de 2008, mais especificamente, no mês de março quando, finalmente, fora sancionada a Lei Nº 11.645, que vinha alterar a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. O propósito da mesma? Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, perpassando todo o currículo escolar, em especial as áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Diante dessa questão, alguns aspectos devem ser ponderados, entre eles: a importância desta lei, que veio a partir de uma longa trajetória de lutas e amplas discussões acerca da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena aos estudantes da Educação Básica; a necessidade urgente de, após quase 10 anos de lei, os cursos de formação em licenciatura se dedicarem à formação de docentes preparados para lidar com essas questões quando adentrarem em sala de aula; e, por fim, a necessidade dos materiais didáticos atenderem, de fato, a essas especificidades, uma vez que ainda é comum certo silenciamento ou a cristalização da imagem destes povos no passado, como se, depois do período colonial, estes tivessem sido totalmente extintos.

Nesse processo, o que temos ao longo dos anos são os “esquecimentos” e a prerrogativa de que os povos indígenas são elementos de um passado distante da História do Brasil. Com isso, tanto as escolas, os livros didáticos e os cursos de formação docente mantiveram essa lógica, relegando o indígena apenas ao enfoque folclórico, o que é preciso ser repensado.

Então, apesar dos avanços, na prática, parece haver pouca mudança na concepção dos conceitos e percepções atribuídas aos povos indígenas. Assim, o presente trabalho tem como escopo um estudo comparativo entre duas obras selecionadas pelo o Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2017, de forma a compreender como vem sendo tratada a história indígena em dois manuais didáticos diferentes, destinados ao 7º ano, a saber: *Piatã* (2015), escrito pelas professoras Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria Junho Anastasia, publicado pela editora Positivo; e *História para nosso tempo* (2015), autoria de Flávio Berutti, também pela editora Positivo. A escolha das duas obras ocorreu em função de ambas fazerem parte do guia do PNLD, como já mencionamos.

Considerado como um “Marco na política em relação aos materiais didáticos foi a criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático PNLD”, que desde então prioriza como ponto crucial tanto a melhoria da qualidade dos livros didáticos quanto a formação adequada dos docentes para que avaliem e selecionem de forma democrática os livros utilizados em sala de aula. A partir desse momento, então, que “[...] progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha” (MIRANDA e LUCA, 2004, n.p.).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar dois livros didáticos para o Ensino de História, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2017, e comparar como ambos contemplam a temática indígena dentro dos conteúdos propostos em consonância com o referenciado na Lei Nº 11.645/2008.

Os indígenas nos livros didáticos de história: um comparativo entre materiais do PNLD 2017

Dia 19 de abril: Dia do Índio! Esta data marcou e ainda marca o calendário escolar de muitas instituições de ensino pelo Brasil. É comum que neste dia as escolas promovam comemorações que contam com músicas, cartazes, pinturas e outros artefatos que remetem à imagem estereotipada do indígena, reforçando a ideia de que estes ainda permanecem ligados a um passado distante. “Essa, pois, foi a memória folclórica construída em torno das questões indígenas no ambiente escolar ao longo das últimas décadas” (SILVA, 2015, p.21).

Ainda hoje, quando são lidos alguns livros didáticos de História, tem-se a impressão de que as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil. Os verbos relacionados aos indígenas invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicados apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada “pré-história” e/ou no “cenário do descobrimento”. A partir da chegada dos portugueses ao continente americano, os indígenas “desaparecem”, e os alunos não fazem a mínima ideia do que teria ocorrido nos séculos seguintes com os diferentes grupos (bem como com seus descendentes) que habitavam as terras que viriam a se tornar o território brasileiro (SILVA, 2015, p.21).

Diante desse contexto, podemos dizer que foi um avanço a aprovação da Lei 11.645/2008, que tem como escopo a inserção do ensino de história e cultura indígenas na Educação Básica. No entanto, ainda caminhamos a passos lentos quando pensamos a aplicação desta na prática, dentro das escolas. Isso porque a aprovação de uma lei não garante, de fato, sua plena execução.

E onde estariam as falhas que dificultam essa prática? A primeira delas, ao nosso modo de ver, tem relação com os cursos de formação de professores, que, em sua maioria, não estão preparados para essa discussão, assim, “[...] muitas iniciativas esbarram na ausência de profissionais qualificados para atender a demanda criada pela lei, e muitos acabam por improvisar, prestando um desserviço à educação de crianças, adolescentes e jovens” (SILVA, 2015, p.23). Outra questão que devemos mencionar tem a ver com os materiais didáticos

distribuídos nas escolas, que, em muitos casos, ainda tratam a temática acerca do Ensino de História Indígena com características que não condizem com o proposto na lei em questão.

Os autores destes manuais didáticos precisam rever suas fontes e as teorias que seguem, balizando seus livros em pesquisas mais contemporâneas. As editoras, por sua vez, precisam ser mais cuidadosas no controle de materiais que elas publicam. E o Governo Federal deve incentivar avaliações sistemáticas dos livros didáticos beneficiados nos programas de compra e distribuição de material didático para todo o país. Por fim, cabe aos próprios índios, e muitos representantes indígenas já estão em condições de manter um diálogo mais efetivo com a sociedade nacional, “pacificar” e “civilizar” os não-índios (GRUPIONI, 2004, p.492).

Como já mencionamos, para este estudo, escolhemos duas obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2017, de forma a compreender como vem sendo tratada a história indígena nesses dois manuais didáticos diferentes, destinados ao 7º ano.

Iniciamos nossa análise pelo livro *Piatã* (2015), 7º ano, que aparece dividido em quatro unidades, a saber:

Quadro I – Unidades e capítulos da obra *Piatã* (2015)

UNIDADE I FÉ, PODER E SOCIEDADE	UNIDADE II A MODERNIDADE EUROPEIA	UNIDADE III ENCONTRO DE MUNDOS DIFERENTES	UNIDADE IV DE PRINDORAMA A COLÔNIA PORTUGUESA
Capítulo I Construção do mundo medieval.	Capítulo V – Transformações na ordem feudal.	Capítulo VIII – Viagens que mudaram o mundo.	Capítulo XI – Povos da <i>Terra Brasilis</i> .
Capítulo II O feudalismo.	Capítulo VI Renascimento cultural.	Capítulo IX Povos da América.	Capítulo XII Portugueses no Brasil.
Capítulo III Os árabes e a expansão do islamismo.	Capítulo VII A Reforma protestante e a reação católica.	Capítulo X Impérios coloniais ibéricos.	Capítulo XIII A colônia enriquece a Metrópole.
Capítulo IV A África dos africanos.	_____	_____	Capítulo XIV Sociedade colonial.
_____	_____	_____	Capítulo XV Formação do território colonial e expansão da colonização portuguesa.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na obra *Piatã* (2015).

Como podemos observar, a partir do disposto no quadro, a unidade mais extensa do livro em questão é a que trata do processo de colonização do Brasil, momento no qual os estudantes

terão contato com ideias sobre

[...] como viviam os antigos habitantes desse território antes da chegada dos europeus, e quais foram as mudanças com a chegada dos colonizadores, entre eles, a redução das populações indígenas e a introdução de populações africanas escravizadas, instituindo o que se chamou de sistema colonial. Vai refletir também sobre a convivência entre europeus, indígenas e africanos no período colonial (RIBEIRO e ANASTASIA, 2015, p.183).

Nota-se, pela própria fala das autoras, que os conteúdos que abordam a temática indígena são tratados enquanto assuntos importantes dentro do contexto da História do Brasil, mas sentimos a ausência de dados e aspectos relativos a esses povos nos dias atuais. Assim, continuamos com uma

História do Brasil apresentada e introduzida no ensino escolar como resultante da Europa. Na visão liberal mais tradicional, o “descobrimento” é o momento fundante da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos “civilizados”, moldados segundo o modelo ultramarino (BITTENCOURT, 2009, p.23).

A unidade IV, intitulada: De Pindorama a Colônia Portuguesa, tem em seu primeiro capítulo uma discussão sucinta, mas interessante acerca do tema diversidade e identidade, quando as autoras abordam os grupos indígenas que habitavam essas terras de acordo com o tronco linguístico ao qual pertenciam. Para respaldar essa discussão, apresentam um mapa que evidencia de forma mais clara essa divisão. No entanto, devemos considerar que o material trata a questão de forma muito breve, não abrindo espaço a uma discussão mais ampla acerca da resistência desses povos, inclusive deixando o assunto muito preso ao período colonial, o que reforça nossa concepção de que ainda é necessário o repensar da produção desses materiais didáticos que chegam às escolas, inclusive porque *Piatã* é um livro bastante utilizado nas escolas.

As autoras se preocupam em deixar espaço para imagens de objetos e artefatos que fazem parte da cultura indígena, mas problematizam pouco essa questão, deixando lacunas que poderiam ser melhor repensadas.

Agora, partindo para a análise do segundo manual, *História para nosso tempo* (2015), 7º ano, este também aparece dividido em quatro unidades, conforme disposto no quadro II:

Quadro II – Unidades e capítulos da obra *História para nosso tempo* (2015)

UNIDADE I O MUNDO	UNIDADE II A SOCIEDADE	UNIDADE III HISTÓRIA E	UNIDADE IV AFRICANOS,
------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------

MEDIEVAL	MODERNA: TRANSIÇÃO, EXPANSÃO E COLONIZAÇÃO	CULTURA INDÍGENA	AFRODESCENDENTES E A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL BRASILEIRA
Capítulo I A formação dos reinos Romano-Germânicos	Capítulo IV Europa moderna	Capítulo IX Os povos indígenas no início da colonização	Capítulo XI Reinos africanos
Capítulo II Bizantinos, árabes e francos	Capítulo V Expansão marítima europeia	Capítulo X As lutas e as conquistas dos povos indígenas	Capítulo XII Os africanos e a diáspora
Capítulo III A sociedade feudal	Capítulo VI Povos americanos e o encontro de culturas	_____	Capítulo XIII Lutas e conquistas de africanos e afrodescendentes
_____	Capítulo VII A colonização na América portuguesa	_____	_____
_____	Capítulo VIII A América portuguesa em expansão	_____	_____

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na obra *História para nosso tempo* (2015).

Esse material didático muito nos chamou a atenção, justamente porque não é comum que os livros se dediquem de forma tão ampla à inclusão de conteúdos tão específicos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Notamos que o autor abordou a temática indígena não somente no processo de colonização, mas dedicou uma unidade completa que deu conta de discutir não apenas como os indígenas enfrentaram o processo colonizador, mas suas conquistas até os dias atuais, o que vemos com entusiasmo, uma vez que esse tipo de abordagem dá conta de desconstruir essa visão cristalizada do indígena como o selvagem preguiçoso e conformado com sua situação. Ao contrário, a Unidade III, em seus capítulos IX e X, aponta para um povo aguerrido e firme em sua luta.

De forma breve, o autor inicia com um tópico denominado: Início de conversa, no qual explica como ocorreu o primeiro contato entre nativos e europeus, desconstruindo a ideia de paz e mostrando que esses povos se dedicaram nas lutas para terem novamente o domínio das terras que a eles pertenciam. Berutti (2015) prossegue com a discussão e, mais adiante, traz um tópico denominado: Dia de indígena, quando menciona o dia 19 de abril como a data escolhida para comemorar o Dia do Índio e pontua:

No Brasil, em 1943, o então presidente Getúlio Vargas assinou um decreto instituindo

a data: nascia, assim, o **Dia do Índio**. Muitos defensores dos povos indígenas criticaram o ato, argumentando que pouco havia para comemorar; outros criticavam ainda a forma caricata e simplificada da comemoração, que em nada contribuía para garantir os direitos dos povos indígenas ((BERUTTI, 2015, p.168).

O que apontamos como relevante neste tipo de abordagem é que, para além de mencionar que exista uma data para essa comemoração, o livro em questão levanta pontos de reflexão acerca de ser ou não relevante a reserva de um dia no calendário a esse tipo de comemoração. Inclusive, sugere-se uma atividade que pede o seguinte aos estudantes:

1 – Como são as comemorações do Dia do Índio em sua escola? Você concorda com a ideia de que as comemorações podem simplificar a figura dos indígenas?

2 – Qual é a importância dessa data e **como ela poderia contribuir para defesa dos direitos dos povos indígenas?** (BERUTTI, 2015, p.168, Grifo nosso).

Conforme podemos observar na atividade, a proposta do autor vai além da reflexão acerca da comemoração em si, mas propõe uma ponderação mais consistente acerca dos direitos dos povos indígenas nos dias atuais. Isso condiz com o que se espera do Ensino de História, ou seja, que este favoreça

[...] a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania⁴ e reflitam sobre suas dimensões históricas (BRASIL, 1998, p.36).

Diante disso, consideramos que o livro em questão atende a certas especificidades necessárias a um material que propõe temas dentro do Ensino da História. Ademais, o manual traz ainda um número significativo de imagens e textos complementares que o deixam mais rico, além de serem importantes meios para que o professor possa apontar reflexões pertinentes aos temas estudados. As atividades propostas também são bastante interessantes e apontam relevantes possibilidades de trabalho em sala com os estudantes.

Partindo agora para o Capítulo X, encontramos uma discussão que abarca as lutas e as conquistas dos povos indígenas, no qual é abordada a importância da história indígena e, de forma bastante interessante, apresenta-se um tópico que trata sobre a resistência indígena,

assunto muitas vezes ignorado e deixado de lado como se esses povos fossem conformados com sua situação, em nada reagindo, sendo que

Os povos indígenas [...] resistiram desde o início à conquista à conquista portuguesa da América. Essa luta, porém, não terminou, muito pelo contrário: ela ainda marca o cotidiano de milhares de indígenas que hoje vivem no território do Brasil. Trata-se, em grande parte, de uma luta movida por algumas das mesmas razões do passado, especialmente contra a escravização e a invasão das terras indígenas (TI) (BERUTTI, 2015, p.184).

Podemos perceber que o livro permite ao professor trazer discussões mais atuais para a sala de aula, não ficando a discussão presa a um passado em que o indígena apenas foi escravizado sem que tivesse reagido e resistido à situação que estava sendo imposta.

Outro aspecto que observamos trata da relação do indígena com a natureza, momento que possibilita um debate que vai além desta questão, mas leva o estudante a pensar os problemas envolvendo o meio ambiente, quando propõe uma atividade com caráter interdisciplinar, pois envolve outras disciplinas, além de temas relacionados à atualidade, com as seguintes questões:

- 1) Converse com um colega sobre como a exploração predatória da natureza pode provocar consequências graves ao meio ambiente e aos seres humanos. Durante a atividade, não se esqueçam de consultar os conteúdos das disciplinas de Ciências e Geografia.
- 2) Em um trecho da Carta de Princípios da Sabedoria Indígena está escrito: “Não compreendemos a ânsia do homem branco em dominar o seu irmão, a natureza e as forças do universo”. Explique a frase, utilizando o exemplo do Rio São Francisco descrito no texto.
- 3) Caso os não indígenas tratassem a natureza e as forças do universo como irmãos, os problemas com o meio ambiente poderiam ser evitados? Explique sua resposta. (BERUTTI, 2015, p.185).

Importante essa proposta de ensino que enxerga a História não como uma disciplina presa ao passado, mas sempre relacionada ao presente, sendo essencial e tendo função orientadora na vida prática cotidiana, conforme nos aponta Rüsen (2001). Basta observarmos o que se pede na questão de número 2, quando se faz referência ao Rio São Francisco, essencial à sobrevivência das populações ribeirinhas, mas vítima da exploração indevida da natureza pelo homem que é movido por sua ganância desenfreada.

Acerca dessa relação da história com a vida cotidiana, Rüsen (2001, p.68) aponta que

[...] nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração. Afastado da atribuição de sentido pela

consciência histórica humana, o passado humano não tem sentido, isto é, não está estruturado na forma de um constructo que possamos compreender como história.

O material didático tem sequência mostrando o processo de escravidão ao qual os indígenas foram submetidos, acerca do avanço da colonização, mas sem deixar de destacar as revoltas que se levantaram em contraposição a essas imposições, tais como: a Confederação dos Tamoios; Guerra do Açu; e Guerra Guaranítica. Posterior a isso, Berutti (2015) evidencia o número de indígenas de tempos idos até os dias atuais, isso com base no Censo. Em seguida, mostra, a partir de uma tabela, onde estão esses grupos em cada uma das regiões do Brasil.

Já na página 194, o autor propõe em seu material uma reflexão acerca do passado e do presente desses povos, trazendo como ponto de análise as disputas territoriais pelas quais passaram e passam ainda hoje. O texto apresentado é bastante claro e apresenta dados que facilitam o trabalho do professor junto aos estudantes. Muito importante salientar que, para além do que apresentamos, Berutti (2015) se preocupa em levantar um ponto de discussão extremamente atual e relevante: a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena, isso com base no que estabelece a nossa Constituição, pois leva para a discussão os artigos da Carta Magna que asseguram esses direitos. As propostas de textos para leitura, reflexão e discussão são sempre acompanhadas de atividades interessantes que proporcionam momentos de rica análise sobre o conteúdo em estudo.

Vale salientar que as atividades propostas são bastante interessantes e possibilitam aos estudantes o contato com textos de historiadores que tratam o tema; com fontes históricas, tais como: imagens; trechos de cartas de autoria indígena; além de mapas e gráficos que enriquecem o material escrito.

Temos consciência que o

O livro didático é um produto de construção social. E como tal reflete uma visão de um grupo e serve para atender determinados interesses. Assim, é essencial ao/a professor/a, enquanto mediador/a do conhecimento histórico, esclarecer aos/as alunos/as que aquelas ideias representam uma visão particular de determinado fato, e que há outras possibilidades de interpretação e leituras diversas (GRUPIONI, 2014, p. 13).

Então, ao utilizar qualquer material didático, seja ele qual for, é essencial que o docente saiba questionar os pontos mencionados por Grupioni (2014), uma vez que a escrita de um material não está livre da subjetividade do autor e nem de suas escolhas. Ao comparar aqui os dois materiais: *Piatã* e *História para nosso tempo*, temos como afirmar que é comum que um autor trate determinado conteúdo com maior ou menor ênfase que o outro. Isso ficou bastante evidenciado aqui em nossa análise.

Portanto, durante este estudo, foi possível observar que os dois livros contemplam a temática indígena dentro dos conteúdos propostos, mas devemos enfatizar que, de certa forma, em *Piatã*, essa questão ainda se mantém presa ao estudo dentro do período colonial, sem uma contextualização mais atual acerca da condição indígena no Brasil contemporâneo. Enquanto o material *História para nosso tempo* dedica uma unidade completa à História e cultura destes povos, quando trata dos indígenas no início da colonização, mas caminha fazendo o percurso, também, por suas lutas, pela resistência e força dos mesmos até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

BERUTTI, Flávio. **História para nosso tempo**. História – 7º ano/Ensino Fundamental: Anos Finais. 1ª edição. Editora Positivo, Curitiba, 2015.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. 2ª- reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 11. 645, de 10 de março de 2008**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. República Federativa do Brasil. Brasília, 2008, CNE.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. 2014. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL**. Rev. Bras. Hist. vol.24 no.48, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>> Acesso em: 29 abr. 2017.

RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA, Carla Maria Junho. **Piatã**. História – 7º ano/Ensino Fundamental: Anos Finais. 1ª edição. Editora Positivo, Curitiba, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino de História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Phábio Rocha da. A (IN)VISIBILIDADE INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO. In: **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh- Rio. Saberes e práticas científicas**. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabio_Rocha.pdf> Acesso em: 15 mai. 2017

O “NOVO ENSINO MÉDIO” E O DEBATE SOBRE A LIBERDADE DO ALUNO DIANTE DA INTERDISCIPLINARIDADE DO ENSINO

João Paulo Ocke de Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
jp.ockedefreitas@gmail.com

RESUMO

O chamado “novo Ensino Médio”, instituído em 2017, já é uma realidade em construção que põe na arena pedagógica uma série de temas para serem debatidos e algumas importantes medidas para serem implementadas. Entre os temas mais relevantes para o debate inclui-se a relação entre a maior margem de liberdade de escolha para os alunos e a interdisciplinarização do ensino. O ENEM vem fornecendo os encaminhamentos básicos para a interdisciplinarização do ensino e a Base Nacional Comum Curricular, ainda em sua segunda versão, pretende consolidar esses encaminhamentos. Além disso, abre-se espaço para um maior protagonismo dos pedagogos e psicólogos, que tendem a assumir um papel ainda mais decisivo no ambiente escolar, tendo-se em vista que os adolescentes terão que lidar com uma maior liberdade de escolha para a organização do seu currículo, com impacto relevante sobre a definição da carreira universitária. Portanto, dois efeitos podem ser apontados e debatidos: promove-se uma maior ênfase na capacidade de aprendizagem do aluno – e não tanto na capacidade de ensinar do professor, bem como flexibiliza-se o critério etário para ressaltar a heterogeneidade intelectual das turmas escolares. Vale dizer que há um avanço no reconhecimento de que a idade biológica não impõe fatalmente capacidades e habilidades específicas para o aprendizado de conteúdos predefinidos. Fato é que a individualidade dos alunos tende a ser mais bem prestigiada pelo “novo Ensino Médio”, por meio de mecanismos que garantem que uma boa parte da quantidade e do tipo de conhecimento será buscada pelos adolescentes na medida dos seus interesses e de suas habilidades particulares. A interdisciplinaridade do ensino deve ser compatibilizada com a percepção e a aceitação de que as turmas escolares são heterogêneas e deve ser conciliada com o entendimento de que a tentativa de homogeneizar as turmas escolares e massificar conteúdos podem ser fatores de regressão no processo de amadurecimento dos alunos. Ainda que a Base Nacional Comum Curricular não esteja definida, pode-se afirmar, desde já, que o “novo Ensino Médio” é um grande desafio para os próximos anos e que constitui uma oportunidade para os alunos incrementarem o seu processo de amadurecimento intelectual.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Interdisciplinaridade. Currículo. Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

A recente reforma do ensino no Brasil, cujos parâmetros estão postos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impõe muitas discussões a respeito de vários temas concernentes à organização escolar, à gestão pedagógica, à dinâmica da sala de aula, à relação entre professor e aluno, à definição do currículo, bem como ao papel da educação numa sociedade marcada por

um grave déficit de cidadania. Como se vê, os pontos para debate ensejados pela BNCC não são irrelevantes e não admitem abordagens simplistas.

As recentes mudanças no ensino expressam uma transição que, forçosamente, deve ser continuamente avaliada, mesmo porque toda transição traz elementos de incertezas, indefinições, obscuridades ou ambiguidades. Não obstante essas características, há aí uma ótima oportunidade para pensar a educação com base em novos pressupostos, encarando desafios novos e explorando as novas possibilidades que o processo de complexas mudanças sociais proporciona.

O papel dos educadores nunca foi o da acomodação diante de problemas que afetam a vida intelectual, cultural e profissional das gerações de cidadãos que ainda veem a escola como um benefício para tornar melhores as sociedades em que vivem e para promover o aprimoramento intelectual dos indivíduos, o seu aperfeiçoamento no campo da ética e a melhoria das suas condições materiais. São metas importantes e que têm impacto de longa duração, ainda mais evidentes no contexto atual em que estão sendo adotadas medidas importantes que alteram o quadro do ensino no país.

A reforma do ensino, portanto, ainda está em elaboração. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Até a elaboração deste artigo, o CNE não apresentou parecer e não elaborou projeto de resolução referente à BNCC; portanto, a BNCC não foi ainda homologada.

Quanto à Base concernente ao Ensino Médio, será divulgada no segundo semestre de 2017, por força das mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415, sancionada pelo presidente da República em 16 de fevereiro de 2017. Espera-se que a implementação da reforma do Ensino Médio tenha início apenas em 2019, com atribuição de grandes responsabilidades aos conselhos estaduais de educação.

OBJETIVOS

Diante da ampla reforma educacional ainda em curso, muitas são as questões que emergem a respeito do futuro da educação no Brasil. Cabe reconhecer que a organização escolar, o estudante, o professor e o currículo constituem os elementos estruturantes de todo o processo de ensino e aprendizagem institucionalizado. Nesse processo, muitos são os pontos

relevantes a serem avaliados, mas neste artigo serão tratados os aspectos referentes à importância de se conferir maior autonomia decisória aos alunos e às vantagens decorrentes da interdisciplinarização do ensino.

Assim, os objetivos do presente artigo são investigar as implicações da maior margem de escolha com a qual os alunos deverão ser confrontados, bem como destacar a importância de assegurar para os alunos um ensino de conteúdos menos compartimentados. Este artigo, portanto, não tem a pretensão de detalhar os termos da reforma do Ensino Médio, mas tão somente avalia-la em alguns dos seus aspectos mais significativos.

METODOLOGIA

O presente artigo avalia a legislação e os documentos oficiais referentes ao processo em curso de reforma do ensino no Brasil, especialmente a BNCC, em sua 2ª versão revista, pois que apresenta importantes diretrizes para o Ensino Médio que, inclusive, não foram completamente alteradas pela Lei nº 13.415/2017. Afinal, não é de se imaginar que sejam radicalmente modificados os fundamentos estabelecidos em “A etapa do Ensino Médio”, na BNCC, em sua 2ª versão revista. (BRASIL, 2016, p. 487-651).

Este artigo também leva em consideração a versão definitiva da BNCC (2017) referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, nos seus aspectos principiológicos, legais, políticos e especificamente pedagógicos.

Foram utilizados artigos e trabalhos produzidos em diferentes momentos por intelectuais que, com maior ou menor ênfase tornaram a educação objeto de suas respectivas reflexões: um artigo escrito na década de 1930, por Ortega y Gasset; uma obra do austríaco Ivan Illich, da década de 1970; e um artigo do sociólogo brasileiro Wanderley Guilherme dos Santos, publicado em 2002. A leitura dessas obras ilumina a discussão em torno da relevância e das propriedades da reforma no Ensino Médio ainda em curso. Tais obras trazem argumentos que permitem avaliar a dimensão dos desafios relativos à educação no Brasil atual e também trazem significativos questionamentos que possibilitam distinguir os meios necessários para alcançar os objetivos aqui propostos.

Não foram realizadas entrevistas ou aplicados questionários. Enfim, a reflexão desenvolvida neste artigo considera, basicamente, os aspectos teóricos dos documentos divulgados pelo Ministério da Educação e os subjacentes à legislação brasileira relativa à educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em linhas gerais, resulta da reforma do Ensino Médio a possibilidade de divisão dos conteúdos curriculares em duas partes: a maior delas será constituída por disciplinas comuns a todos e uma menor parte será formada por disciplinas nas quais o aluno deve aprofundar os seus conhecimentos.

Ressalte-se, então, que um significativo aspecto da reforma é essa flexibilização da montagem do currículo pelo aluno, desde que preencha uma parcela mínima da carga horária. Essa iniciativa está associada a uma compreensão ampliada e plural da juventude, fundada numa concepção não homogeneizante, dinâmica e criativa a respeito dos jovens. (BRASIL, 2016, p. 488-489). Essa visão se coaduna com a do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A BNCC reafirma a disposição das Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo as quais a formação integral do sujeito no Ensino Médio deve estar baseada em quatro dimensões inter-relacionadas: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (BRASIL, 2016, p. 490). Daí que a Lei nº 13.415/2017 não se coloca como obstáculo a essas diretrizes, mesmo sabendo-se que há ainda várias medidas de ordem pedagógica e administrativa que precisam ser mais bem definidas e visualizadas.

De acordo com a reforma proposta, as disciplinas de Matemática, Português e Inglês serão obrigatórias para todos os alunos durante o Ensino Médio e as comunidades indígenas terão assegurada a possibilidade de estudar as suas respectivas línguas maternas. Já as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física serão obrigatórias, mas não estarão necessariamente contempladas como disciplinas na grade curricular das escolas. Entretanto, o conteúdo dessas quatro áreas deverá estar contemplado nas aulas, seja como temas transversais ou como objeto de estudo juntamente com outros conteúdos de outras disciplinas. Ademais, a prática da Educação Física será facultativa. Toda essa reorganização implica, em tese, uma considerável diminuição de disciplinas e conteúdos em relação ao currículo atual.

Destacam-se também, na Lei nº 13.415/2017, os “itinerários formativos”: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Com base nesses itinerários os alunos terão a oportunidade de se aprofundar em determinada “área do conhecimento”, apesar de a escola não ser obrigada a ofertar todos os “itinerários” – há que se

levar em conta peculiaridades locais e de gestão das várias redes e unidades de ensino.

Eleger apenas um critério para compreender essa reforma do ensino é temerário, por força da complexidade inerente ao tema aqui abordado. De qualquer forma, uma das avaliações mais importantes a respeito da qualidade da educação no mundo é o PISA (Programme for International Student Assessment), que conta com a participação do Brasil desde o ano 2000 e é repetido a cada três anos. A posição comparativa do Brasil nessas avaliações é muito ruim. As avaliações do Pisa abrangem Leitura, Matemática e Ciências e, a cada edição, uma dessas áreas é enfatizada. Ainda que todo sistema de avaliação tenha limitações, é, de fato, assustador constatar a posição assumida pelo Brasil no ranking dos exames realizados pelo PISA (INEP, 2015):

- no ano de 2000: 32ª posição dentre 32 países participantes;
- no ano de 2003: 40ª posição dentre 41 países participantes;
- no ano de 2006: 52ª posição dentre 57 países participantes;
- no ano de 2009: 50ª posição dentre 61 países participantes;
- no ano de 2012: 57ª posição dentre 65 países participantes;
- no ano de 2015: 63ª posição dentre 70 países participantes.

Como se não bastassem os próprios indicadores internos, está evidente a urgência da realização de uma reforma do ensino no país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reforma do Ensino Médio não implica uma mera extensão quantitativa do tempo de permanência do aluno na escola; de fato, promove mudanças qualitativas relevantes que buscam tornar menos burocrático o ensino, mais consistente com os diversificados conhecimentos extraescolares mobilizados pelos alunos e mais condizente com a contemporaneidade do mundo. Não se pode acusar a reforma do Ensino Médio de perpetuar a obsessão quantitativista que propugna mais disciplinas, mais horas de aula, mais conteúdo em cada disciplina, ao mesmo tempo em que desconsidera o aproveitamento efetivo e a capacidade de o aluno processar intelectualmente ou refletir adequadamente sobre todo o material com que se defronta na escola.

Ademais, é preciso reconhecer certa tendência “novidadeira” ou “mudancista” no campo da educação: são práticas que visam promover variações formais, eleger a mudança como uma espécie de fetiche da Pedagogia – a mudança pela mudança ou a atribuição de propriedades

mágicas a alterações meramente formais. Ocorre que trabalhar com educação implica prestigiar tradições e toda mudança deve adotar como parâmetro as lições do passado. Há que se reconhecer no passado a consolidação de princípios e práticas que constituem verdadeiros fundamentos civilizacionais.

Mudar a realidade contemporânea sem agredir ou menosprezar a tradição é um desafio que impõe importantes consequências. Ou ainda: não é simples saber, conscienciosamente, atribuir à tradição a permanência de práticas que, por exemplo, atrasam o desenvolvimento do país ou que dificultam o aprimoramento existencial dos cidadãos ou que não contribuem para a pacificação social. Não há, contudo, saída: as tradições contêm um repertório de experiências que ajudam a identificar o momento, a oportunidade adequada e a melhor forma para a promoção ou, simplesmente, para a reflexão a respeito das rupturas que permitem o progresso.

Não se trata de aderir a um Iluminismo redivivo – a educação é um fértil caminho para que os indivíduos encontrem oportunidades que lhes permitem definir para si mesmos uma existência digna, apesar de não assegurar que esse propósito seja efetivamente alcançado. Claro está que a educação não se restringe ao universo escolar e transcende em muito o plano institucional, porém a escola ainda ocupa papel estratégico no processo de socialização dos jovens. Resta responder à questão: qual escola?

Voltando, então, à década de 1930 e aos ensinamentos de Ortega y Gasset (2000, p. 89-91), pode-se atribuir o sentido da educação à habilidade para prestigiar o pensamento que satisfaz necessidades intelectuais prévias, conducentes a uma verdade que tem a aptidão para aquietar os desassossegos de ordem intelectual. Para tanto, é importante valorizar a imediata, concreta e autêntica necessidade ou vontade de saber que o aluno é capaz de manifestar e não enfatizar a necessidade vaga e inautêntica de saber sobre algo genérico. Só assim pode-se encontrar ou construir uma relação consistente entre o procurar e o encontrar, entre a necessidade e a satisfação.

Ortega y Gasset (2000, p. 92-94) reconhece que há uma diferença básica entre o cientista e o estudante, na medida em que este se defronta com algo que já foi elaborado e pela qual revela uma necessidade que é inautêntica, enquanto o cientista manifesta a necessidade autêntica, o desejo que origina um saber previamente inexistente. Assim, a necessidade que a maioria dos estudantes expressa a eles é imposta e não é produto de uma necessidade interna de saber. É a esses estudantes que as reflexões sobre a educação devem ser direcionadas, admitindo-se que o estudante, em sua essência, é comumente obrigado a se interessar por

conhecimentos que, para ele, têm uma importância vaga, genérica ou indireta.

O diagnóstico de Ortega y Gasset não é anacrônico: o estudante de hoje ainda tem que lidar com conhecimentos particulares e compartimentados nos quais não vê relação com a realidade, de tal forma que “o estudante é uma falsificação do homem. [...] mais do que em qualquer outra ordem da vida, é no ensino que a falsidade é mais tolerada, constante e habitual”. (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 97). Ao invés de esse diagnóstico constituir a negação da educação e da Pedagogia, é, na verdade, a afirmação de um ponto de partida para toda reflexão profunda sobre as reformas da educação. Sem deixar de apontar as limitações da condição de estudante, ressalve-se que Ortega y Gasset (2000, p. 99) não propugna o fim da educação formal ou a proibição da tarefa de estudar, que permanece como uma necessidade, ainda que externa e mediata, dos homens.

Os argumentos de Ortega y Gasset (2000, p. 101) nos servem nesse momento de reforma da educação, porque demonstram a importância de o aluno ser educado para fazer despertar as suas próprias necessidades autênticas e específicas: esse é um trabalho diferente, portanto, daquele que visa ensinar uma ciência da qual não se sente necessidade alguma. Mais próxima desse cenário encontra-se uma reforma do Ensino Médio que contemple a possibilidade de o aluno poder equilibrar o seu currículo da maneira mais adequada às necessidades verdadeiras e autênticas por ele sentidas.

As reflexões de Ortega y Gasset sobre as limitações inerentes à condição do estudante e os desafios que essa mesma condição implicam para o reordenamento da educação, curiosamente, podem ser relacionadas às argumentações radicais formuladas no início dos anos 1970 pelo austríaco Ivan Illich (1985). As suas ideias merecem ser recuperadas, pois que, na obra “Sociedade sem escolas”, há a antecipação de muitos aspectos da sociedade atual, que desenvolveu possibilidades técnicas promissoras capazes de dar sentido e validade a muitos diagnósticos e propostas de Illich. Se Ortega y Gasset vê com preocupação a situação limitada do estudante diante da forma como o ensino está organizado, Illich não acredita no potencial libertador e emancipador da escola – ele propõe mesmo a “desescolarização da sociedade”.

Ivan Illich (1985, p. 14-16) descreve a possibilidade de a escola garantir uma educação universal e propõe uma saída não institucional para a melhor educação, por meio da criação de uma “teia educacional” que permitiria que cada indivíduo tivesse a capacidade de transformar a própria vida num instante de aprendizado, de participação e de cuidado. Resulta dessa percepção que o progresso proveniente do aprendizado não poderia advir dum meio escolarizado,

altamente institucionalizado e fundado em premissas mercantis e tecnocráticas. Dessa forma, Illich propõe a criação de toda uma tecnologia que seja capaz de promover interação pessoal criativa e autônoma e que não esteja sob o controle de tecnocratas.

Isso porque Illich (1985, p. 27, 36, 45-46) assevera que a maior parte da aprendizagem ocorre informalmente, sem precisar ser induzida por uma instrução programada e, num quadro como esse, uma boa prática educativa é unir livremente as pessoas de acordo com os seus interesses para discutir sobre determinados assuntos, de tal forma que a educação seja para todos, desde que signifique educação por todos. Deve-se prestigiar, então, o processo de desinstitucionalização da prática do ensino e da aprendizagem, apta a reconhecer, inclusive, que um jovem aluno tem capacidade de exercer uma autonomia intelectual maior do que pressupõem aqueles que atribuem ao professor a tarefa de assumir as condições de “guardião”, de “moralista” ou de “terapeuta”.

O problema muito grave, segundo Illich (1985, p. 53-54), é que o ensino escolarizado é pautado por métricas quantitativistas que não poupam nem mesmo os valores e que estão voltadas apenas para atender as expectativas de sociedades consumistas e imediatistas. Daí que os currículos são pensados como mercadorias devidamente empacotadas e compartimentadas para justificar os seus altos custos e aos quais os alunos devem adaptar os seus próprios desejos.

Nesse sentido, a escola assume o papel de uma instituição alienante, na medida em que isola os jovens, ao mesmo tempo em que os convence de que eles são os produtores e consumidores de um conhecimento que é, na verdade, mercadologicamente posto à venda pela própria escola. Ademais, a escola aliena porque apenas ensina aos jovens a necessidade de serem ensinados, tornando-os imaturos e dependentes. (ILLICH, 1985, p. 59-60).

É com base nesses pressupostos que Illich (1985, p. 65-70, 79) identifica “instituições manipulativas” (as organizações policiais e militares, manicômios, prisões, asilos e escolas, locais em que a manipulação é imposta e os usuários são atingidos por intensas propaganda e agressão) e “instituições conviviais” (as instituições que não necessitam de estratégias de venda para estimular o seu usufruto e que criam condições para que todos a elas tenham acesso; incluem as ligações telefônicas, cabos submarinos, vias postais, mercados públicos e intercâmbios livres). Para favorecer as “instituições conviviais”, deve-se, então, questionar os seguintes dogmas: o de que o trabalho do pedagogo é decisivo e especialmente valioso para o aluno e para a sociedade; o de que a vivência escolar (seja num ambiente mais conservador ou num meio mais liberal) é crucial para o desenvolvimento do homem social; e o de que os jovens

só estarão aptos a transformar a sociedade apenas depois de passarem pela escola.

Nesse cenário, a pergunta fundamental a ser formulada é: “Com que pessoas e coisas os aprendizes gostariam de entrar em contato para aprender?”. A resposta deve contemplar a tese de que as metas curriculares comumente condicionam os recursos educacionais, mas que é preciso fazer o contrário: definir as abordagens que permitam aos alunos ter acesso a todo e qualquer recurso que lhes possibilite definir e alcançar seus próprios objetivos. Tais abordagens devem facilitar, para o aluno, o acesso a coisas e processos que facilitem a aprendizagem, a criação das condições para o melhor intercâmbio de habilidades, para o encontro com colegas e para a consulta aos educadores em geral. (ILLICH, 1985, p. 88-89).

Dessa forma, Illich (1985, p. 86) define o bom sistema educacional como o que dá aos que querem aprender os recursos necessários em qualquer época da vida, o que capacita as pessoas a se encontrarem para partilhar conhecimentos e o que permite dar publicidade a todo aquele que queira divulgar os seus conhecimentos. Para chegar a esse nível, Illich reconhece que o “computador” pode ser instrumentalizado para pôr as pessoas em contato; contudo, escrevendo em 1970-1971, ainda considera, por exemplo, a necessidade do uso do telefone e do serviço postal, porque claro está que ele não tinha elementos para imaginar uma rede de computadores conectando indivíduos distantes em torno de comunidades de interesse que podem ser acessadas de um smartphone! Talvez não seja uma impropriedade pensar os recursos da internet como expressões de uma contracultura, tal como definida por de Ivan Illich (1985, p. 82), isto é, como afirmação de valores que emanam de encontros espontâneos, imprevisíveis, sem controles tecnocráticos, sem a mediação de instituições formais e que capacitam cada homem a definir-se a si próprio pela aprendizagem e pela contribuição à aprendizagem dos outros.

Isso implica admitir que, hoje, a possibilidade de controlar a aprendizagem está muito difícil: os alunos encontram alternativas fáceis à escola, às aulas, às dinâmicas pedagógicas e aos professores no variado universo da internet. Mais do que um conhecimento exterior ao ambiente escolar, há, nessa nova realidade constituída pela informática, uma efetiva possibilidade de obter e expandir, livremente, conhecimentos para além da forma escolarizada e das exigências de um “histórico escolar bem sucedido”.

Há também um possível paradoxo em Illich: a desescolarização teria que ser feita pelos escolarizados e suas ideias seriam debatidas pelos escolarizados de acordo com premissas de pensamento escolarizadas! Vale dizer que, para Illich, apenas uma mente escolarizada é capaz

de afirmar que as escolas são fundamentais; todavia, a asserção oposta, que propugna a desescolarização, resulta de reflexões igualmente elaboradas com base em premissas escolarizadas.

Ademais, não se pode pensar a educação para um mundo idealizado – o fato é que o mercado existe! Ainda que se pretenda revolucionar o mercado, os alunos devem dominar mecanismos para poder bem compreender o que, talvez, queiram mudar. Diante desse contexto, segundo Wanderley Guilherme dos Santos (2015, p. 10), não é inútil a elevação do padrão de vida das sociedades. Para tanto, é imprescindível gerar conhecimentos que tenham, inclusive, possibilidade de serem transformados em tecnologia; além disso, é com base nessa premissa que os países avançados são capazes de definir a modernidade e regular os termos da competição internacional.

Como se vê, a educação constitui uma variável fundamental para a inserção dos países na modernidade numa posição que não seja subalterna ou dominada. Essa configuração exige que se pense a educação num quadro de intensa competição e graves conflitos distributivos internacionais. Ora, é daí também que deve partir a compreensão da reforma do Ensino Médio: a reforma deve considerar a realidade mais ampla em que o país está inserido e os projetos que devem nortear a inserção mais favorável do Brasil no cenário global.

Isso importa enormemente para as gerações futuras e negar esse dado é o mesmo que negar às próximas gerações a possibilidade de encontrarem melhores condições de vida. Não é recente a fórmula que conecta intimamente progresso social e conhecimento – e o Brasil permanece sem entender essa equação. Segundo Wanderley Guilherme dos Santos (2015, p. 14), num mundo de rápidas e constantes obsolescências, o patamar de informação e o nível de conhecimento é que constituem variáveis decisivas para que um país alcance níveis significativos de progresso material.

E a escola com isso? Do modo como está organizada, a escola pressupõe homogeneidades entre os alunos de uma mesma turma. O que ocorre, de fato, é que os alunos têm diferentes habilidades, interesses e talentos; alunos de uma mesma faixa etária apresentam diferentes capacidades de aprendizagem ou de domínio de certas quantidades ou tipos de conhecimento. Um currículo mais flexível implica a aceitação dessa realidade, ao mesmo tempo em que requer o exercício de certa humildade intelectual diante do adolescente que pode, sim, decidir melhor do que a burocracia escolar ou estatal sobre o que será melhor para a sua própria vida, num dado momento de seu processo de amadurecimento.

Daí que, segundo Wanderley Guilherme dos Santos (2015, p. 17) a estrutura escolar deve estar organizada de tal forma que contemple, ao máximo, as peculiaridades intelectuais dos alunos, sem pressupor interesses, capacidades e talentos homogêneos para alunos de mesma idade. Não resta dúvida de que a maior flexibilização do currículo tem um impacto político que está intimamente relacionado “à necessidade de liberar a formação de quadros, recursos humanos e mão-de-obra da temporalidade estreita da escola, tal como está organizada [...]”. (SANTOS, 2015, p. 18). É, portanto, necessário pensar a reforma do Ensino Médio nesse quadro mais amplo do universo do trabalho com o qual o estudante irá, mais cedo ou mais tarde, ter que lidar.

É certo que o termo “flexibilização” se confunde um tanto com as propostas de caráter liberal que propõem desregulamentação estatal ou recuo das intervenções do Estado sobre a economia e a sociedade. Mas “flexibilizar” a educação, conferindo maior autonomia a quem está na posição de aprendiz, não desqualifica ou diminui o papel do professor, do pedagogo, do psicólogo, mas a estes atribui um papel diferente do anteriormente exercido, com outro tipo de protagonismo e novos desafios a serem enfrentados.

Não se pode deixar escapar o detalhe de que maior liberdade de escolha para os alunos implica, em alguma medida, educar para a escolha – o Ensino Fundamental deve ter no horizonte que o seu aluno deve identificar e adquirir os instrumentos eficazes para melhor decidir quanto à organização do seu próprio currículo no Ensino Médio e à definição de sua própria carreira. Vale dizer que toda a equipe pedagógica do Ensino Fundamental deve estar preparada para antecipar, em alguma medida, a resolução dos dilemas que devem acompanhar a trajetória dos adolescentes durante o Ensino Médio, particularmente no que se refere à organização escolar que por eles deve ser efetivada.

Convenha-se que outro grave aspecto da educação brasileira, relativa à fragmentação compartimentalizada dos conteúdos vem sendo eficazmente combatido pela forma que o ENEM assumiu. As provas do ENEM serviram como um indutor para o Ensino Médio correlacionar os conteúdos das várias disciplinas, promovendo dinâmicas que aproximam os conteúdos entre si e que conectam tais conteúdos com a realidade mais imediata dos alunos. Vale dizer que a forma como o programa das provas do ENEM está estruturado fornece os encaminhamentos gerais para a interdisciplinarização do ensino – a BNCC, em sua segunda versão, e a Lei nº 13.415/2017 não ignoraram esses encaminhamentos.

CONCLUSÃO

A educação está em crise desde Platão: há uns 2500 anos, os intelectuais discutem saídas para colocar o processo de ensino e aprendizagem num patamar ideal e condizente com configurações sociais específicas. Não há, portanto, novidade alguma nas discussões recentes sobre a reforma do ensino que o Brasil vem efetivando: a “crise da educação” é tão tradicional quanto os debates acerca das melhores ou mais adequadas soluções para resolvê-la. Daí não ser anacrônico recorrer a reflexões de 80 ou 50 anos atrás para auxiliar a elaboração de propostas que tornem melhor o universo da educação.

A reforma do Ensino Médio amplia o espaço de atuação dos pedagogos e psicólogos, que tendem a assumir um papel ainda mais decisivo no ambiente escolar, tendo-se em vista que os adolescentes terão que lidar com uma maior liberdade de escolha para a organização do seu currículo, com impacto relevante sobre a definição da carreira universitária.

Pelo menos, dois efeitos relevantes devem ser considerados: promove-se uma maior ênfase na capacidade de aprendizagem do aluno – e não tanto na capacidade de ensinar do professor, bem como flexibiliza-se o critério etário para ressaltar a heterogeneidade intelectual das turmas escolares. Vale dizer que há um avanço no reconhecimento de que a idade biológica não impõe fatalmente capacidades e habilidades específicas para o aprendizado de conteúdos predefinidos. Fato é que a individualidade dos alunos tende a ser mais bem prestigiada pelo “novo Ensino Médio”, por meio de mecanismos que garantem que uma boa parte da quantidade e do tipo de conhecimento será buscada pelos adolescentes na medida dos seus interesses e de suas habilidades particulares.

Assim, a interdisciplinaridade do ensino deve ser compatibilizada com a percepção e a aceitação de que as turmas escolares são heterogêneas e deve ser conciliada com o entendimento de que a tentativa de homogeneizar as turmas escolares e massificar conteúdos podem ser fatores de regressão no processo de amadurecimento dos alunos. A possibilidade de expandir e obter o conhecimento, na sociedade atual, adquiriu possibilidades extraordinárias por causa da informática e, é claro que essa situação impacta a esfera da educação. O aluno pode satisfazer com muito mais propriedade as suas necessidades de aquisição de conhecimento autêntico, desvinculado do que a escola lhe impõe, tanto quanto pode encontrar interlocutores que não mais estão circunscritos à sala de aula, mas estão próximos em todo o planeta!

Um aparato educacional que não leve em conta essa nova realidade está condenado ao

fracasso. O aluno reúne, atualmente, condições muito favoráveis para decidir e escolher a melhor maneira de atender as suas expectativas intelectuais – a “escola manipulativa” de Illich muito se enfraqueceu diante da liberdade que a comunidade escolar tem para encontrar um instrumental adequado que lhe permite questionar severamente o currículo e os professores e pedagogos. Não se trata de defender a utopia da “desescolarização da sociedade”, mas de compreender que a sociedade já está se desescolarizando e que o espaço de aprendizado se ampliou enormemente. Mais liberdade de escolha e mais interdisciplinarização de conteúdos são recursos compatíveis com essa nova realidade, que vem se impondo implacavelmente, queira ou não a comunidade escolar.

Se a desescolarização progressiva ocorre num plano físico ou formal, porque, afinal, de dentro da escola o aluno é capaz de transcender a essência material dos muros para aprender o que bem entender no espaço que o seu smartphone lhe traz, resta constatar que a escola sobrevive, inclusive por força da necessidade que as sociedades têm de interagir globalmente numa posição que não seja de subalternidade. Para tanto, as sociedades precisam, de alguma forma, induzir institucionalmente a aprendizagem e a transmissão de conhecimentos, capazes de gerar tecnologias que incrementem as suas vantagens competitivas nos mercados globais. Admita-se que a estrutura de ensino que ignora a força dos mercados, tende a contribuir para o isolamento e o empobrecimento, que retornam para a sociedade na forma de menores possibilidades de emancipação e de aprimoramento intelectual e existencial.

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular não esteja plenamente definida, pode-se afirmar, desde já, que o “novo Ensino Médio” é um grande desafio para os próximos anos e que constitui uma oportunidade para os alunos incrementarem o seu processo de amadurecimento intelectual e uma chance a mais para a inserção do Brasil, como protagonista, na comunidade global. De qualquer forma, a educação continuará sob o manto da família e da escola, as duas instituições basilares da socialização dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. 2. versão rev. Brasília: MEC, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base.

Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA**. Brasília, out. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre o estudar e o estudante (primeira lição de um curso). In: ARENDT, Hannah et al. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio d'Água, 2000. p. 87-103.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. A ora do analfabeto. In: _____. **À margem do abismo: conflitos na política brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2015. p. 9-23.

EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

José Cleudo Gomes¹²⁹
Universidade Federal da Paraíba
cleudogomes@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de pós-graduação *lato sensu*¹³⁰ sobre a participação de criança e adolescentes em espaços de participação cidadã, a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 proporcionou à sociedade brasileira viver um novo tempo, em que foram assegurados os direitos civis e políticos. No final da década de 1980, surge o Orçamento Participativo (OP) como experiência de participação popular que assegura o diálogo entre a população e a gestão pública. Em João Pessoa/PB, o OP foi implantado em 2005, inicialmente com a nomenclatura de Orçamento Democrático, o qual foi reformulado em 2013, com a nova gestão municipal, e, assim, adotou a terminologia OP, instituindo um novo formato e criando o Orçamento Participativo Criança e Adolescente (OPCA), desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura e Secretaria Executiva do Orçamento Participativo, cuja metodologia foi desenvolvida em 17 escolas da rede municipal de ensino. Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho é analisar os efeitos e resultados desta ação desenvolvida para crianças e adolescentes pelo OP em uma escola pública do Sistema Municipal de Ensino. Especificamente, pretende-se identificar as ações pedagógicas desenvolvidas pelo OPCA na escola citada. A metodologia utilizada neste trabalho tem um caráter descritivo e exploratório, articulando os dados quantitativos e qualitativos com a realização de entrevistas com alunos/as participantes da ação. Como resultados, identificaram-se avanços e entraves na implantação desta ação pedagógica nas escolas municipais, concluindo-se, assim, que o OPCA é uma estratégia pedagógica que promove a interdisciplinaridade na escola, fortalece a participação de crianças e adolescentes em espaços de cidadania e proporciona a formação cidadã para que os (as) alunos (as) possam opinar, sugerir, reclamar e reivindicar melhorias para as escolas e comunidades em que estudam e moram.

Palavras chave: Educação; Interdisciplinaridade; Criança e Adolescente, Orçamento Participativo; Escola.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil vive uma fase de consolidação de sua democracia, apesar das tribulações em

¹²⁹ Pedagogo, Especialista em Gestão Pública Municipal e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹³⁰ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulado “Vez e voz das crianças e dos adolescentes na experiência do orçamento participativo desenvolvido nas escolas de João Pessoa/PB”, defendido em 2014.

que vivemos constantemente na política brasileira nos últimos anos. O fortalecimento do regime democrático em nosso país muito se deve a Constituição Cidadã de 1988, com a sua promulgação, a sociedade brasileira passou a viver um novo tempo, em que foram assegurados os direitos políticos e, assim, foram inseridos mecanismos de participação cidadã, tais como: plebiscito, projetos de lei de iniciativa popular, referendo, instituição de audiências públicas, o direito à livre associação, criação de instâncias de controle social e a descentralização das políticas sociais (BRASIL, 2007, p. 25).

No final dos anos 1980, em Porto Alegre/RS foi implantado um novo modo de governar com a participação popular, criando o Orçamento Participativo (OP), na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), que, de acordo com Avritzer (2013, p. 12):

É uma política participativa local, que gera um processo de deliberação entre sociedade civil e Estado no nível local. Ele inclui atores sociais, membros de associações de bairro e cidadãos comuns em um processo de negociação e deliberação que acontece em duas etapas: uma etapa participativa, em que a participação é direta, e uma etapa representativa, na qual a participação ocorre por meio da eleição de delegados e ou conselheiros.

O orçamento participativo se tornou um importante mecanismo para a sociedade, já que permite a participação direta da população na escola, no setor de obras e serviços que promovam a melhoria da qualidade de vida e redução das desigualdades sociais nas cidades.

O OP, como se tornou conhecido, é a experiência de participação social mais difundida em todo o país, pois assegura o diálogo entre a população e a gestão pública, tanto que a experiência implantada pelo PT se estendeu para 201 municípios (AVRITZER, 2013).

Para Macena (2011, p. 7), “as primeiras experiências [...] serviram de modelo para a criação de outras metodologias de Orçamento Participativo”. No ano de 2005, ao assumir a Prefeitura Municipal de João Pessoa, a gestão do Partido Socialista Brasileiro (PSB) criou o Orçamento Democrático (OD), através da Lei nº 10.429/2005, que instituiu o OD, baseado no modelo do Orçamento Participativo das gestões petistas.

Inicialmente, o OD junto com a Ouvidoria Municipal, o Controle Interno e o Departamento de Produção e Gestão da Informação eram coordenadorias da Secretaria da Transparência Pública (SETRANSP), e, a partir de 2011, foram transformados em Secretarias Executivas, vinculadas à SETRANSP (SILVA, A., 2011; OLIVEIRA, 2011).

Em 2013, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Governo Municipal, aconteceu uma redefinição deste mecanismo de participação popular, instituindo o Orçamento

Participativo, por meio da Lei nº 12.539/2013, com uma nova metodologia no Ciclo do OP e a implantação de novos canais de diálogo com a sociedade, a partir da criação de ações complementares, tais como o PPA Participativo¹³¹, o OP *Online*, OP Mulher e o Orçamento Participativo Criança e Adolescente (OPCA), que à época da elaboração deste trabalho era uma ação educativa e interdisciplinar desenvolvida pela Secretaria Executiva do Orçamento Participativo juntamente com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), na rede municipal de ensino de João Pessoa (JOÃO PESSOA, 2013).

A ação foi realizada em 17 escolas municipais, distribuídas nas 14 Regiões do Orçamento Participativo¹³². Daí aconteceu à escolha das escolas participantes da ação, a partir do mapa das regiões, considerando a territorialidade de cada região, observando suas fragilidades e potencialidades nos aspectos sociais e educacionais.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os efeitos e resultados desta ação desenvolvida para crianças e adolescentes pelo OP em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino. Especificamente, pretende-se descrever o OPCA desenvolvido no município de João Pessoa/PB.

O OPCA parte da concepção de escola cidadã, defendida pelo educador Paulo Freire, em que a escola forma para a cidadania ativa, já que “pode incorporar milhões de brasileiros à cidadania e deve aprofundar a participação da sociedade civil organizada nas instâncias de poder institucional” (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p.47). Desta forma, esta ação educativa incentivou a participação, fortalecendo o protagonismo infanto-juvenil nas escolas, já que oportunizou as crianças e adolescentes espaços para opinar, sugerir, reclamar e reivindicar melhorias para as escolas e comunidades onde estavam inseridos/as.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A vertente metodológica que embasou este estudo envolveu aspectos inovadores sobre o tema estudado aliado a um referencial teórico construído à luz de autores que enfocam a temática da democracia participativa, entre os quais destacamos: Bordenave (1994), Avritzer (2013), entre outros, além da legislação sobre educação e direitos das crianças e adolescentes.

¹³¹ PPA – Plano Plurianual, juntamente com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) são as peças orçamentárias que definem o orçamento do município e que são acompanhadas pela Secretaria Executiva do Orçamento Participativo que no primeiro ano da nova gestão, que contou a participação da sociedade civil organizada na elaboração de propostas para o Plano Plurianual (2014-2017).

¹³² A Secretaria Executiva do Orçamento Participativo dividiu a cidade em 14 regiões geográficas, denominadas de Regiões da Participação Popular, cada região é composta por bairros, comunidades e Zonas Especiais de Interesse Social.

A metodologia adotada para este fragmento do estudo orienta-se na concepção crítica e dialética, sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, associando dados qualitativos e quantitativos, considerando o entendimento de Zanella (2012, p. 76) de que “as pesquisas qualitativa e quantitativa são complementares, podendo ser utilizadas em uma mesma pesquisa”. Desta forma, os dados quantitativos integram a análise deste estudo, adicionando valor à avaliação qualitativa em tela.

Qualitativamente, buscou-se alcançar os objetivos desta pesquisa, por meio de um estudo de campo, objetivando:

Conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. [...] Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 69).

Com isto, inicialmente, realizamos pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema, identificamos experiências de protagonismo infanto-juvenil em diversos mecanismos de participação popular no Brasil, como também recorremos aos relatórios e publicações da Secretaria Executiva do Orçamento Participativo de João Pessoa/PB.

Já no aspecto quantitativo, buscamos nos dados documentais, os números de participantes da ação, quantos/as conselheiros/as do OPCA foram eleitos/as, quantos/as permaneceram participando da ação e a quantidade de demandas eleitas e atendidas, entre outros, que assim subsidiaram a avaliação qualitativa ao final deste artigo.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Brasil vive na atualidade a efervescência de sua democracia, conquistada há cerca de 30 anos, ainda muito recente, comparada a outras nações que já vivenciam o regime democrático há mais tempo. De acordo com Toro (2005, p.25), a democracia “é uma invenção que ocorreu há 2.500 anos na Grécia Antiga. [...] Os gregos criaram as ideias democráticas, o Ocidente as herdou e, com o decorrer do tempo, esses ideais foram assumidos por outras culturas”.

O clamor pela redemocratização do Brasil no final da década de 1980 e a elaboração da Constituição Federal de 1988, a qual garante diversas instâncias de participação e controle

social, como a criação dos Conselhos de Políticas Públicas, a realização de Conferências, a instalação de Ouvidorias, a implementação de instrumentos para Gestão Orçamentária.

Segundo Lesbaupin (2000, p. 41):

No Brasil, as experiências inovadoras em termos de participação popular e de gestão voltada para o social ocorreram na segunda metade dos anos 70, ainda em plena ditadura militar: Lages, em Santa Catarina, Boa Esperança, no Espírito Santo, e Piracicaba, em São Paulo (gestão 1976-82), [...] Práticas oriundas de movimentos sociais, tais como os Conselhos Populares de Saúde da Zona Leste, de São Paulo, a Assembleia do Povo, de Campinas, o Conselho Popular do Orçamento, de Osasco, também inspirarão práticas participativas em gestões municipais.

As experiências de participação se espalharam por todo o país, inspiradas na trajetória e no desejo de mudança dos movimentos sociais, daí a adoção de mecanismos para democratizar o poder decisório nos municípios.

O Orçamento Participativo (OP) é um dos mecanismos de participação popular que fortalece a democracia participativa em nosso país, já que possibilita ao cidadão a escolha de obras, serviços e ações que garantam a melhoria da qualidade de vida e redução das desigualdades sociais nos municípios. Entretanto, a participação não pode ser reduzida apenas a um instrumento de solução de problemas, pois, de acordo com Bordenave (1994, p. 22), etimologicamente, o termo *participação* vem da palavra *parte*. Com isto, “participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte”. Sendo assim, é de fundamental importância o envolvimento do cidadão nas assembleias públicas em que sejam pautados temas relevantes à vida social e política dos municípios.

De acordo com Salles (2010, p. 90), “os aspectos mais relevantes do OP são a democratização do processo decisório; a distribuição de recursos; a inversão de prioridades das políticas públicas; e a função pedagógica em relação à democracia participativa”. Assim, entendemos que o mecanismo possibilita ao cidadão/ã uma participação ativa e direta na gestão pública municipal, abrindo espaço para o diálogo da população com o poder público. Entretanto, temos visto, nos últimos anos, que estes pontos, destacados por Salles (2010), vêm sendo diminuídos a cada ano, como também a sua extinção em algumas capitais brasileiras. Talvez o modelo de Orçamento Participativo, outrora implantado em Porto Alegre, já não seja mais o mesmo, pois os gestores não asseguram dotação orçamentária específica para as demandas do OP e, assim, a população perde a credibilidade neste instrumento, pois as ações, serviços e obras solicitadas não estão sendo atendidas.

Avritzer (2013, p. 13), recentemente, fez um balanço da participação social no Brasil, nos últimos anos, no qual afirma que o OP tornou-se uma marca das administrações do PT, mas que “há sinais de esgotamento dentro das gestões ligadas ao próprio PT”. De acordo com o pesquisador, há uma disputa de poder entre as obras do OP e as grandes obras de infraestrutura apontadas pelos governos. E isso implica em esvaziamento da participação no OP, pois as obras solicitadas pela população não são executadas.

O pesquisador supracitado evidencia em sua avaliação, que os gestores públicos estão privilegiando as obras estruturantes, já que atendem maior número de pessoas e dão mais visibilidade política ao gestor municipal. De maneira especial, Avritzer (2013) diz que, na atualidade, alguns governos estaduais e municipais, a exemplo da Prefeitura de João Pessoa/PB, ainda estão integrando a participação ao governo, com a permanência do Orçamento Participativo e a ampliação das ações da Secretaria da Transparência Pública.

O OP de João Pessoa se renovou na gestão municipal vigente e criou estratégias de ampliação da participação e de divulgação do instrumento junto à população. Uma das inovações do OP foi à criação do Orçamento Participativo Criança e Adolescente (OPCA), com a finalidade de empoderar e promover o protagonismo infanto-juvenil nas escolas municipais.

Para Scharnik (2010, p. 16):

Ser protagonista é entender e participar, é mobilizar vontades e transformar ideias e ideais em atitudes concretas, eis porque os adolescentes hoje requerem espaço no contexto social e político muito além do que se imaginava de uma geração que há alguns anos foi considerada alienada e inerte.

As crianças e adolescentes passaram a ser protagonistas a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, proclamada pelas Nações Unidas, em 1989, da qual o Brasil é signatário. Por isto, uma das primeiras leis regulamentadas, após o processo de redemocratização do país, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, como um marco na “concepção jurídica da participação social da população nos espaços de construção e de redefinição das políticas públicas da infância e da adolescência” (CARNEIRO, 2010, p. 49).

O OPCA surgiu da motivação e do entendimento de fortalecer a participação e o protagonismo infanto-juvenil, considerando que criança e adolescente são sujeitos de direitos e cidadãos e cidadãos que devem exercer sua cidadania através da participação em um processo de transformação social e político da cidade de João Pessoa, conforme preconizam a Constituição Federal (1988), que garante direitos civis, políticos e sociais; o Estatuto da Criança e

Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) prevê o direito à participação da criança e do adolescente nos espaços públicos, estabelecendo o direito à liberdade e de “participar da vida política, na forma da lei” (art. 16º, VII). Assim, a participação das crianças em projetos dessa natureza é de fundamental importância para o exercício de sua cidadania.

Em suma, Farias e Bassanezi (2012, p. 111) esclarecem que “isto significa dizer que a criança não somente precisa de proteção, mas é também sujeito de sua própria história, de forma individual e coletiva, para descobrir meios e caminhos que garantam a sua cidadania”. Assim, discutiremos a implantação dessa experiência educativa de cunho participativo na rede municipal de ensino de João Pessoa, descrevendo como a ação do OPCA acontece e identificando as potencialidades e fragilidades deste mecanismo, criado para oportunizar a participação e o protagonismo das crianças e adolescentes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS: INTERDISCIPLINARIDADE E PARTICIPAÇÃO NO OPCÃO

O Orçamento Participativo Criança e Adolescente (OPCA) surgiu em 2013, como uma estratégia pedagógica de participação e de formação cidadã, promovendo a intersetorialidade entre a Secretaria Executiva do OP com a Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa/PB que de forma interdisciplinar executaram a ação nas escolas municipais. O recorte temporal descrito em tela é referente a agosto de 2013 a setembro de 2014, já que ocorreram possíveis mudanças neste íterim de tempo.

Antunes *et. al* (2004, p. 19) afirmam que o orçamento participativo é um “espaço de exercício de cidadania que qualifica a participação desde a infância. É a certeza de que um novo mundo só é possível com a inclusão de crianças e adolescentes nos processos de construção e decisão”. Isto por que, historicamente, as crianças e adolescentes foram vistas como sujeitos que necessitam de proteção, mas não como sujeitos de direitos, tendo sempre um adulto para falar por eles. Com isto, não queremos dizer que a proteção não seja importante, ela é de fundamental importância para o pleno crescimento e sobrevivência de todas as pessoas, mas que a participação e o protagonismo das crianças e adolescentes também são essenciais para o seu desenvolvimento como futuras cidadãs e cidadãos de nossas cidades.

O OPCA foi à época uma importante ação educativa do Orçamento Participativo de João

Pessoa, voltada para as crianças e adolescentes, que estimulava o protagonismo e a participação cidadã das educandas e educandos da rede municipal de ensino, possibilitando a reivindicação de melhorias para suas escolas e comunidades, despertando, assim, a autonomia e estimulando a participação cidadã e o protagonismo infanto-juvenil.

De acordo com Silva *et. al* (2014, p. 2), o “OPCA é uma ação pioneira na discussão e problematização do orçamento público nas escolas municipais de João Pessoa”. Entretanto, iniciativas desta natureza já foram desenvolvidas em outros municípios. No ano de 2001, a Prefeitura do Recife, foi o primeiro governo municipal a implantar o Orçamento Participativo da Criança na rede municipal de ensino. A experiência se propagou e, em 2003, a Prefeitura de São Paulo, criou o OP Criança São Paulo que se estendeu para mais de 477 unidades educacionais. Ambas as experiências foram implantadas pelo poder público, mas assessoradas por organizações da sociedade civil que atuam com a educação popular¹³³. Em 2005, a Prefeitura de Fortaleza também implantou o OP Criança e Adolescente em seis escolas da rede de ensino (ANTUNES *et. al*, 2004; RECIFE, 2005; FORTALEZA, 2008).

Em João Pessoa, o OPCA foi desenvolvido nas 14 Regiões de Participação Popular (RPP) do OP, na primeira fase (2013-2014), abrangendo 17 escolas municipais da rede municipal de ensino de João Pessoa que foram definidas a partir de critérios técnicos, como a oferta dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, as fragilidades e potencialidades nos aspectos sociais, econômicos e culturais, a territorialidade de cada escola na região e pelo menos uma escola por RPP.

Nestas 17 escolas, foram realizados momentos formativos sobre o Orçamento Participativo em 236 turmas, envolvendo, nestes dois primeiros anos de execução, 4.583 educandos/as, sendo, destes/as, 1.088 eleitos/as conselheiros/as do OPCA, os quais representaram os demais educandos/as nas Audiências do OPCA.

O OPCA foi elaborado pela equipe da Secretaria Executiva do OP e apresentado à Secretaria de Educação e Cultura, que, de imediato, aceitou o desafio de colocar em prática este instrumento de democracia participativa no interior das escolas municipais.

Em 2013, no primeiro ano, aconteceu a etapa de sensibilização, com a realização de uma formação sobre orçamento público, a partir do orçamento familiar e do orçamento participativo, em cada sala de aula, das 17 escolas participantes, naquele ano. Logo em seguida, foi realizada a eleição dos/as conselheiros/as do OPCA de cada escola e as plenárias do OPCA, em que eram

¹³³Em Recife, pelo Centro Cultural Luiz Freire e em São Paulo pelo Instituto Paulo Freire.

eleitas as demandas para a escola e para a comunidade, sendo três demandas para a escola e uma demanda para a comunidade. As etapas aconteceram em sequência: no ano 1, ocorreram as etapas de sensibilização e eleição, e no ano II, as etapas conscientização, monitoramento e confraternização.

No ano de 2014, aconteceram mais três etapas. A terceira foi chamada de etapa de conscientização, com a realização de uma formação sobre cidadania, para os/as conselheiros/as eleitos/as do ano anterior, com a finalidade de conscientizar os/as educandos/as sobre a preservação e conservação dos equipamentos públicos e do ambiente escolar. Logo depois, foram realizadas as audiências do OPCA para monitorar a execução das demandas eleitas no ano anterior e, no final de cada ano, um momento de confraternização, quando acontece o Encontro dos/as Conselheiros/as do OPCA, com a presença do prefeito da cidade (JOÃO PESSOA, 2014).

Neste trabalho, optamos por fazer apenas um fragmento deste estudo maior sobre o OPCA. Com isso, destaco a análise da ação educativa em uma escola municipal de uma das 14 regiões orçamentárias. A região era uma das mais extensas da cidade, composta por seis bairros e com unidade escolar pesquisada que a identificaremos como a Escola Participativa,¹³⁴ já que era uma das instituições de referência do OPCA, por atender os anos iniciais e finais do ensino fundamental e um elevado número de alunos/as.

A Escola Participativa no período da pesquisa contava com um quadro de 70 servidores/as e tinha 920 alunos/as¹³⁵ matriculados/as, nos três turnos, atendendo o ensino fundamental, educação de jovens e adultos e o Projovem Urbano.

A partir dos dados da Secretaria Executiva do OP, identificamos que, em 2013, 419 alunos/as da Escola Participativa estiveram das atividades do OPCA. Em 2014, 80 alunos/as continuaram na ação, pois, haviam sido eleitos/as conselheiros/as do OPCA no ano anterior e passaram a representar os demais estudantes da escola.

Com isto, traçamos uma amostragem dos participantes, identificando oito educandos/as que participaram dos dois anos do OPCA, o que equivale a 10% do total de alunos/as que estiveram envolvidos nas atividades educativas.

¹³⁴ Tendo em vista o tempo em que foi realizada a pesquisa e as possíveis mudanças que ocorreram ao longo dos anos na própria escola, por uma questão de ética e respeito ao espaço escolar, intitulamos a unidade pesquisada como Escola Participativa, além do cuidado em preservar a identidade da escola, dos profissionais e alunos/as que participaram do estudo.

¹³⁵ Dados referentes ao ano de 2014.

Ao delinear o perfil destes alunos/as, temos oito participantes, do segundo ao quinto ano do ensino fundamental, do turno da manhã, sendo quatro meninas e quatro meninos, na faixa etária dos sete aos 11 anos, todos/as moradores/as das adjacências da Escola Participativa, uma localidade que enfrenta situações de vulnerabilidade social e violência.

Em 2013, foi o ano de eleição das demandas na Escola Participativa, em que os/as alunos tinham que eleger três prioridades para escola e uma para a comunidade. Foram eleitas as seguintes prioridades:

TABELA 1: Relação das prioridades eleitas

Nº	PRIORIDADES ELEITAS PARA ESCOLA	VOTAÇÃO
1	Manutenção (ventiladores, limpeza, quadros, carteiras)	40 votos
2	Melhoria na quadra (bebedouros e vestiários)	36 votos
3	Ar condicionado	35 votos
Nº	PRIORIDADES ELEITAS PARA COMUNIDADE	VOTAÇÃO
1	Melhoria no Posto de Saúde da Família da localidade	35 votos

Fonte: Relatório das Prioridades do OPCA 2013, elaborado e fornecido pela Secretaria Executiva do Orçamento Participativo (JOÃO PESSOA, 2014b).

Com isso, notamos que a maior preocupação dos participantes do OPCA nesta escola foi no tocante a infraestrutura da unidade escolar, daí a maior votação para melhoria dos equipamentos e estrutura física da escola, como também do Posto de Saúde que atende as suas famílias. Vale salientar que as demandas desta escola foram atendidas, a partir de uma reforma realizada posteriormente, com exceção dos vestiários e que o Posto de Saúde foi reformado.

Entretanto, o OPCA, à época, como toda ação governamental inicial, também apresentou limitações no seu desenvolvimento, o que ficou explícito no ano de 2014, quando, assim, deveriam ser executadas e/ou implantadas as prioridades eleitas pelos/as alunos/as no ano anterior. E a principal limitação do OPCA foi à falta de recursos financeiros para execução das demandas, gerando, assim, insatisfações.

Muitas propostas formuladas e, inclusive, eleitas como prioridades não necessitam de um tostão para serem realizadas. Elas dependem de questões que dizem respeito às relações pessoais e interpessoais que se dão no interior da escola (ANTUNES *et. al*, 2004, p. 18).

Em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, foi implantada uma ação semelhante

ao OPCA de João Pessoa, com dotação financeira pré-estabelecida para ser dividida entre as escolas participantes e, assim, executar as demandas (BELO HORIZONTE, 2014).

Neste tipo de iniciativa de participação cidadã a limitação de recursos financeiros para atender às prioridades eleitas nas escolas, prejudica o bom andamento da ação pedagógica, já que os pedidos geram enorme expectativa nos/as alunos/as e a não execução das demandas, causam descrédito no mecanismo de participação popular.

O cunho educativo do OPCA se estimulado e priorizado, possibilitará em longo prazo a participação de crianças e adolescentes quando adultas nos espaços de cidadania e em outras experiências de democracia participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do OPCA no município de João Pessoa na Paraíba trouxe uma renovação para o Orçamento Participativo. Entretanto, embora ainda seja uma estratégia educativa relativamente nova.

Entretanto, ao mesmo tempo em que é um avanço com a inclusão de crianças e adolescentes neste mecanismo de participação popular, ainda é uma ação que apresenta desafios no tocante à execução das prioridades e demandas eleitas e apontadas pelos/os alunos/as nas escolas. Mas, apesar das limitações, ressalta-se que as ações desenvolvidas para os/as educandos/as nas 17 escolas municipais foram satisfatórias, tanto no que diz respeito à participação dos/as alunos/as nas atividades propostas, como nos aspectos pedagógicos, já que contribuiu para a formação cidadã de crianças e adolescentes, fortalecendo assim a democracia participativa a partir do espaço escolar.

Com base neste estudo, foi possível perceber que o OPCA não discute o orçamento da escola e nem dialoga com o conselho escolar, o que fortaleceria o controle social e a participação da comunidade neste mecanismo de gestão democrática das unidades educacionais para, assim, definir como estão e serão gastos os recursos que são direcionados e administrados pelo gestor escolar, como por exemplo, os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹³⁶.

¹³⁶ criado em 1995 pelo Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os recursos são repassados diretamente para as escolas, de acordo com o número de alunos matriculados. O dinheiro

Por fim, evidencia-se que a escola pública precisa cada vez mais de ações desta natureza, em que as crianças e adolescentes sejam protagonistas de suas próprias histórias de vida, pautando e exigindo do poder público, melhorias para o espaço escolar e para as comunidades, onde moram, pois, só assim, teremos realmente uma sociedade democrática, igualitária e justa, quando os gestores públicos passarem a cuidar do bem coletivo e das verdadeiras demandas sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; GOMES, Anderson, Severiano; MESQUITA, Delma Lúcia; OLIVEIRA, Luiz Carlos de (Org.). **Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

AVRITZER, Leonardo. Um balanço da participação social no Brasil pós-constituição de 1988. *In: AVRITZER, Leonardo (Org.). **Experiência democrática, sistema político e participação popular***. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acessado em: 27 mai. 2017.

CARNEIRO, Conceição Eliana. **A atuação do/as Conselheiros/as Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente no Município de Nova Fátima/BA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Programa Nacional de Formação de Conselheiros Nacionais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. 63 p.

FARIAS, Maria Lígia Malta de; BASSANEZI, Inez Eunice. Participação de crianças e adolescentes em espaços de cidadania. *In: CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs.). **O ECA nas Escolas: perspectivas interdisciplinares***. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

FORTALEZA. **OP Criança e Adolescente: você escolhendo as obras e os serviços mais importantes para Fortaleza**. Fortaleza: Coordenadoria do Orçamento Participativo, 2008.

destina-se à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Ver <http://www.fnde.gov.br/programas>

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2012.

JOÃO PESSOA. Secretaria Executiva do Orçamento Participativo. **PPA Participativo**: construindo políticas públicas com a participação popular. João Pessoa, 2013. 80 p.

_____. Secretaria Executiva do Orçamento Participativo. **Folder do Orçamento Participativo Criança e Adolescente**. João Pessoa, 2014. 1 CD-ROM.

_____. Secretaria Executiva do Orçamento Participativo. **Orçamento Participativo Criança e Adolescente – OPCA**: os primeiros passos da participação popular em João Pessoa, 2014a. 1 CD-ROM.

_____. Secretaria Executiva do Orçamento Participativo. **Relatório das Prioridades do OPCA 2013**. João Pessoa, 2014b. 34 p.

LESBAUPIN, Ivo. **Poder local x exclusão social**: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

MACENA, Hugo Leonardo dos Santos. **Os Desafios da Construção de uma Gestão Democrática e Participativa**: “um” olhar sobre a experiência de João Pessoa – Paraíba. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. 24p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Adailson Régis. **Orçamento Democrático de João Pessoa**: a experiência do Bairro do Róger. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. 23f.

PREFEITURA lança Orçamento Participativo para Crianças e Adolescentes. **Portal da Prefeitura de Belo Horizonte/MG**, Belo Horizonte, 23 out. 2014. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=177850&pIdPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 06 mai. 2017.

RECIFE. **Orçamento Participativo Criança**: impressões e expressões. 2 ed. Recife: Secretaria do Orçamento Participativo e Gestão Cidadã; Secretaria de Educação, 2005.

SALLES, Helena da Motta. **Gestão democrática e participativa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2010.

SCHARNIK, Gilbert. **A Vez dos Adolescentes**: a participação protagonista de adolescentes como prática de Formação democrática para a cidadania e estratégia de diminuição da

vulnerabilidade social. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Programa Nacional de Formação de Conselheiros Nacionais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. 38 p.

SILVA, Auricely Lopes Albino. **O Orçamento Democrático de João Pessoa**: mecanismo de articulação. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. 25p.

SILVA, Josiana Francisca; MENDONÇA, Clareana Cendy Borba de Lucena; SOUSA, Vivianne. **Orçamento Participativo Criança e Adolescente – OPCA**: uma ação educativa pioneira fortalecendo a cidadania na cidade de João Pessoa/PB. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 12., 2014, Recife. S.n.t.

TORO, José Bernardo. **A Construção do público**: cidadania, democracia e participação. Seleção de textos e organização: Cristina Duarte Werneck e Nisia Duarte Werneck. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

ZANELLA, Liane Carlos Hermes. **Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração**. 2ª ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

O PROEJA TRANSIARTE NO OBEDUC: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Dr. Lucio França Teles (Universidade de Brasília- coordenador rede 2-CAPES/OBEDUC)

Dra. Dorisdei V. Rodrigues (Secretaria de Educação do Distrito Federal- Bolsista CAPES/OBEDUC)

RESUMO

Esse texto tece considerações sobre a necessidade de se estimular a oferta integrada na educação básica, como forma de inserir os jovens e adultos nos processos de socialização a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação e das redes sociais. No século XXI, a educação básica de nível médio integrada deve ser compreendida como uma condição imprescindível para uma formação profissional que atenda às mudanças de natureza técnica no mundo do trabalho e forme estudantes capazes de compreender e exercitar as habilidades técnicas, sociais e políticas. No processo do projeto PROEJA-Transiarte foi desenvolvido o conceito de transiarte, ou arte de transição, para se referir à arte digital colaborativa na construção de conhecimento. A integração curricular pode se dar de várias maneiras. Uma delas, a integração arte-tecnologia-currículo, é discutida aqui tendo como base uma prática desenvolvida por professores e estudantes em escolas da rede pública do Distrito Federal, na modalidade da EJA, pautada na interdisciplinaridade como parte do Projeto PROEJA-Transiarte OBEDUC. O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a CAPES INEP e a SECADI, foi instituído em 2006 com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível nas Instituições de Educação Superior. O Projeto PROEJA Transiarte é iniciado em 2007, e utilizou a metodologia da pesquisa-ação (BARBIER, 2007). Este artigo apresenta uma análise crítica da integração arte-tecnologia-currículo desenvolvida no âmbito do referido projeto de pesquisa.

Palavras chave: arte; tecnologia; currículo; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A utilização crescente das tecnologias digitais trouxera também a necessidade de formação e qualificação profissional para o exercício de ocupações no mundo do trabalho. A oferta do ensino médio integrado - formação da educação básica integrada à educação profissional - tem sido uma proposta para uma educação de formação integral que potencialize as capacidades intelectuais, manuais, físicas e tecnológicas de forma a assegurar conhecimentos gerais e específicos. Esses saberes são construídos no dia a dia através do processo de formação, a partir de um currículo próprio integrado que estabeleça a seleção dos conteúdos que atendam a realidade dos jovens estudantes trabalhadores, pautada em uma práxis colaborativa, inter e transdisciplinar.

Neste contexto o Projeto PROEJA-Transiarte introduziu uma práxis de pesquisa que

combinando a metodologia de pesquisa-ação com o desenvolvimento de grupos de trabalho colaborativos foram implementadas “Oficinas Transiarte” com estudantes EJA em apoio aos processos de construção do conhecimento, utilizando formas de educação integrada, a partir do desenvolvimento de trabalhos em ciberarte, que passaram a ser chamados de transvídeos, ou transfotos, ou transtexto, e outros tipos de mídias utilizadas no projeto. A esta forma de trabalho colaborativo com a produção de vídeo arte, foi dado o nome de “transiarte”.

A pesquisa levada a cabo pelo projeto Proeja-transiarte foi orientada assim aos estudantes do turno noturno fundamentalmente. Eles buscam concluir o ensino fundamental ou médio e obter um trabalho. Portanto, com a possibilidade da integração da EJA com a Educação Profissional - EP na forma integrada, eles teriam a oportunidade de concluir o ensino médio com uma profissão. Isso também beneficiaria os estudantes mais jovens, podendo ser um fator que poderia diminuir abandono e evasão.

Embora a busca pela inserção no mundo do trabalho seja uma das motivações principais dos estudantes da EJA, essa modalidade de educação não deve oferecer uma formação essencialmente técnica, que compreenda o emprego apenas como uma atividade laborativa, e sim proporcionar aos estudantes uma formação que os encoraje a criar, transformar e recriar a vida humana a partir do conhecimento científico, cultural e tecnológico que dispõem.

2. O PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO PROEJA-TRANSIARTE

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) nasce em 2005, com a missão desafiadora de consolidar o foco da discussão na educação de trabalhadores. Segundo Machado (2011, p. 19), o Brasil “chega ao século XXI, pelos dados do IBGE (2009), com mais de 101 milhões de pessoas com 18 anos ou mais de idade sem completar a educação básica”. Nesse contexto, o PROEJA pode ser uma possibilidade de escolarização, articulada com a preparação desses jovens e adultos para o mundo do trabalho.

A partir da demanda dessa proposta de formação e da ausência de produções científicas mais aprofundadas sobre o tema PROEJA no Distrito Federal, professores da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2007, formaram o grupo de pesquisa que ficou conhecido como PROEJA-Transiarte, articulando pesquisadores da EJA e da Educação Profissional.

A investigação inicial realizada pelo Grupo de Pesquisa Transiarte na EJA e na

Educação Profissional deu-se pela integração de duas escolas na Região Administrativa de Ceilândia/ DF: uma unidade escolar de ensino médio e um Centro de Educação Profissional, ambos pertencentes à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Cabe salientar que o Distrito Federal possui cinco escolas de educação profissional mantidas pela Secretaria de Educação.

Embora o PROEJA-Transiarte tenha sido iniciado em 2007, o debate que lhe deu origem é anterior, tendo ocorrido já em 2006, no encontro de três áreas de concentração do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília: Educação e Comunicação; Políticas Públicas e Gestão da Educação; e Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Além dos educadores dessas três áreas mencionadas, docentes do Departamento de Métodos e Técnicas da FE/UnB, em conjunto com educadores da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Católica de Goiás decidiram participar conjuntamente da investigação sobre a articulação entre EJA e EP. Os desdobramentos desse trabalho no DF deram condições para o nascimento do Projeto de pesquisa Transiarte, com a UnB assumindo o subprojeto 3: Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Em 2009, iniciou-se a oferta de cursos básicos para construção do itinerário formativo em uma escola técnica em Ceilândia. Foi ofertado o curso de formação inicial continuada (FIC) de Ciberarte I e II. Em 2010, ofertou-se o curso FIC de introdução à arte digital e à fotografia digital. Os jovens e adultos participantes desse curso passaram a aprender na prática o uso de *softwares* e a sua manipulação para criação e produção artística digital, num espaço com computadores e com acesso livre à internet. Mas, como o curso era realizado em horário contrário ao horário escolar, apenas os educandos do turno vespertino tiveram a oportunidade de participar dele. Uma observação importante é com relação à quantidade de alunos.

Alguns dos principais desafios de integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos incluem a necessidade de formular e implementar uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) que atenda às reais necessidades de todos os envolvidos, de forma clara e específica (BRASIL, 2007, p. 36). Se os cursos FIC fossem ofertados de forma integrada, os educandos do noturno que trabalham durante o dia também poderiam se matricular, o que aumentaria a participação dos estudantes, visto que eles não seriam obrigados a se deslocar para duas escolas diferentes, podendo permanecer e fazer tudo em um mesmo lugar.

Nesse contexto, utilizamos como exemplo o plano do curso “Operador de Micro”, que compreende as habilidades desenvolvidas no fazer da Transiarte, onde não se separa a escola da

vida, mas se integra teoria e prática, saber e saber fazer, tendo na ação/reflexão/ação educativa uma unidade entre conhecimento, trabalho e cidadania. Assim, a Transiarte é uma forma de ciberarte, ou arte digital, que se caracteriza pela criação coletiva, interatividade de produções artísticas abertas, expostas na “galeria dos transiartistas” no site (www.proejatransiarte.ifg.edu.br), valorizando a criação coletiva no modelo de autoria do domínio público e da creative Commons (www.creativecommons.com.br). Com isso, busca-se encorajar a aprendizagem das funcionalidades das mídias digitais em seu uso criativo, promovendo, também, a inclusão digital (uso de softwares) frente à realidade sociocultural em que os estudantes estão inseridos, além da profissionalização em uma área que está em constante crescimento.

A Transiarte foi se constituindo primeiramente como práxis no ambiente escolar e, depois, como um eixo temático integrador de ações que pode convergir para a implantação do currículo integrado de cursos no eixo de informação e comunicação: técnico em computação, técnico desenvolvimento de sistemas, técnico de informática para internet, técnicos de programação de jogos digitais, etc.

A práxis desenvolvida surge de uma situação-problema-desafio, aplicando uma metodologia ativa que respeita as identidades dos sujeitos e suas experiências anteriores. É a partir da realidade de problemas reais dos sujeitos que se constrói um itinerário formativo. Ao longo da experiência não se tem uma linha que divide as áreas de conhecimento, entretanto ao final é possível identificar as habilidades que foram adquiridas e identificá-las no plano de curso em diferentes módulos, como, por exemplo, no curso técnico de informática e no curso de operador de microcomputador.

Esse processo de aprendizagem coletiva da Transiarte também pode compor um possível itinerário formativo, com saídas intermediárias a serem certificadas pela Educação Profissional. Pois, ao mesmo tempo em que os jovens e adultos complementam a sua escolarização no ensino médio, eles podem vir a compor um arco ocupacional e desenvolver habilidades e competências em outros cursos na modalidade de técnico ou tecnólogo.

No mes de março de 2013 o grupo de pesquisa Transiarte passa a integrar a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação(Edital 049/2012/CAPES/INEP), juntamente com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo. A iniciativa foi denominada: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais; e

era constituída com financiamento do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica da CAPES.

Depois dessa breve apresentação do projeto Transiarte e de sua inserção nos desafios frente às políticas de educação do Distrito Federal, vamos agora descrever as “Oficinas Transiarte”.

3. A oficina Transiarte: produção de conhecimento colaborativo com arte e tecnologia

As “Oficinas Transiarte” tem um papel importante na implementação da pesquisa-ação. Ela acontece em constante diálogo com os sujeitos da pesquisa, a saber, os alunos da Educação de Jovens e Adultos. A oficina Transiarte é dividida em seis etapas: 1a Etapa - **o convite** - A equipe da UnB, a cada início de semestre, convida os professores e alunos para conhecerem o projeto; 2a Etapa - **a situação-problema-desafio** - A situação problema é o momento em que os participantes escolhem uma situação específica que desejam abordar; 3a Etapa - **a criação do roteiro** - O roteiro é o processo de sistematização das ideias para a criação da imagem; 4a Etapa - **a criação artística coletiva** - Nesta etapa articula-se o sentido da construção coletiva pelos alunos e professores, que se permitem elaborar formas estéticas e brincar com as possibilidades do real e, também, do virtual; 5a etapa - **a edição de imagens** - A realização da animação se dá através de um processo de construção/desconstrução constante; 6a etapa - **a postagem no site** - Aqui se dá a socialização dos resultados da pesquisa no ciberespaço.

Na Oficina Transiarte, todas as etapas seguem o método da pesquisa-ação de Barbier (2007), que norteia a estratégia da pesquisa e pode modificar seu rumo, em função das informações recebidas e de conhecimentos imprevisíveis. As etapas podem ser utilizadas de acordo com o processo de cada turma e escola. A produção estética da oficina é postada no site www.proejaTransiarte.ifg.edu.br, assim como parte dos resultados da pesquisa.

4. A Integração Curricular

A Transiarte se insere na atual proposta curricular para a EJA, no Distrito Federal, e busca ampliar e facilitar as aprendizagens escolares com foco no sujeito que aprende sendo que a integração curricular a ser realizada se dá por meio dos eixos integradores: cultura, trabalho e tecnologias. Na defesa de uma integração curricular, Santomé (1998, p. 25) coloca que “O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de

núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas”. E continua:

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana da instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e das experiências deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir, de modo mais eficaz e significativo, com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, dos conceitos, das habilidades, das atitudes, dos valores, dos hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

A proposta de integração curricular por meio dos eixos integradores “cultura”, “trabalho” e “tecnologias, toma por base a realidade social e econômica dos estudantes da EJA como sujeitos inseridos no mundo do trabalho. Esses protagonistas carregam consigo as características e determinações de sua cultura, que é, ao mesmo tempo, respeitada e ampliada, uma vez que vivem imersos em uma sociedade cada vez mais implicada com o uso e desenvolvimento de tecnologias em redes de comunicação.

Os eixos integradores mediam a articulação entre conteúdos e componentes curriculares. Nas atividades desenvolvidas nas oficinas, a arte digital integra os saberes dos alunos ao currículo a ser desenvolvido. As atividades são planejadas com os pesquisadores e professores da Educação Básica, onde a cultura pedagógica tradicional de transmissão de conhecimentos dá lugar aos aparatos tecnológicos de acesso à informação em tempo real. Os pesquisadores auxiliam a construção do plano de aula para integrar os conhecimentos da área de informática, que se fazem presentes na Transiarte.

As aulas tornam-se dinâmicas e assumem a pretensão de construção de uma cultura didática digital, na qual os estudantes também são atores do processo de formação e informação. Organizado em semestres letivos, o tempo de aprendizagem na EJA representa um problema diante da extensão do currículo. A organização integrada configura-se como opção de organização curricular, de modo que os conteúdos são articulados e associados entre si. As experiências de abordagem curricular pela construção estética são reconhecidas como atraentes pelos estudantes e, conseqüentemente, identifica-se uma significativa diminuição da evasão desses sujeitos na disciplina atendida pela Transiarte.

A transiarte envolve a produção de videoclipe e outras mídias (música, hipertexto poético, animação, etc.) refletindo a vida dos estudantes, suas necessidades de conhecimento e o próprio tema curricular. Por exemplo, em uma aula de geografia os estudantes realizam pesquisas sobre o tema: o conceito da geografia; e utilizam como fonte da pesquisa o vídeo “O mundo global

visto do lado de cá”, documentário do cineasta brasileiro Sílvio Tendler, que discute os problemas da globalização Segundo a perspectiva das periferias e o olhar do geógrafo Milton Santos. Os estudantes constroem o conceito de geografia utilizando partes do vídeo pesquisado, agregando outras características que consideram importantes a serem estudadas na geografia.

Um segundo vídeo, intitulado “Parada de ônibus”, foi desenvolvido a partir da situação-problema-desafio do vídeo “Espaço dividido: cadê a geografia?”. Os estudantes resolvem mostrar um pouco do seu dia a dia indo e vindo da escola até a parada de ônibus, e criaram um jogo de batalha naval utilizando o espaço entre a sua casa e a escola no formato das coordenadas geográficas.

Esses são dois exemplos das produções estéticas construídas a partir da disciplina integrada a conhecimentos técnicos da área da informática. Além das possibilidades de curso FIC e cursos técnicos, existe também a integração via projetos, eixos e resolução de problemas como o Transiarte. Nesse caso, os estudantes exploram um tema comum do grupo, relacionado com sua escola e aprendizagem de conteúdo discutidos com o professor, e sobre esse tema desenham um script e criam um vídeo clipe. Esta integração tem se dado através da arte digital de grupo como suporte para a aprendizagem curricular.

5. Conclusões

Entende-se que no século XXI a educação básica de nível médio integrada deve ser obrigatória como condição para uma formação profissional que atenda às mudanças de base técnica da produção e forme estudantes emancipados, autônomos, qualificados, colaborativos e criativos, permitindo aos jovens e adultos uma compreensão mais ampla dos fundamentos, técnicos, sociais e políticos do atual sistema produtivo. Desse modo, o currículo integrado deve ser construído no coletivo de cada unidade escolar, seja como opção de oferta de curso de formação inicial continuada ou como curso técnico, uma escolha a ser feita no coletivo da escola.

A escola deve desenvolver o currículo integrado também no coletivo da comunidade escolar, pensando as técnicas e práticas do seu tempo frente às tecnologias digitais.

A partir do método da pesquisa-ação, o grupo PROEJA- -Transiarte tem coletado e tratado dados sobre oferta, idade, práxis pedagógicas, currículo integrado, entre outros, realizados por vários pesquisadores no período entre 2007-2015. A análise dos dados coletados nos últimos 10 anos de pesquisa Transiarte, mostra a importância da Transiarte como um espaço para experiências com as ferramentas digitais, na etapa de criação artística coletiva e de edição

de imagens, assim como uma extensão dos recursos e das possibilidades de conhecimentos e ação. As etapas da oficina Transiarte criam um novo cenário para o pensamento, para a aprendizagem e para a comunicação, transformando a natureza das ferramentas e disponibilizando-as para ação e expressão na sociedade ou no mundo do trabalho.

Esse é um dos desafios da educação na era digital: reconhecer que as tecnologias utilizadas pelos estudantes podem ser ao mesmo tempo produtos e produtoras de alterações sociais, que se materializam a partir de formas criativas de pensar e de fazer educação. E a Transiarte coloca-se com o otimismo de uma experiência coletiva, ativa, reflexiva e criativa do uso das tecnologias digitais na educação como exercício de conectar-se à realidade existente.

Dessa forma, pensar os processos educativos mediatizados pelas tecnologias pode ser um caminho para fomentar um aprendizado sobre o uso das ferramentas para os processos comunicacionais e informacionais em rede, bem como para a inserção dos sujeitos da EJA nas práticas culturais da cibercultura, partindo de situações-problemas-desafios. Assim, as estéticas tecnológicas constituem meios através dos quais é possível fomentar discussões sobre a construção da gestão democrática da escola, dos espaços pedagógicos, da didática e da educação profissional, até aqui vivenciados principalmente sob a égide de uma pedagogia da transmissão.

6. REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Líber Livro, 2007. BRASIL.

BRASIL. **Decreto 5.840/06 de 13 de julho de 2006**. Diário Oficial da União. de 14 de jul.2006, Brasília, 2006. p.7.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - formação inicial e continuada/ ensino fundamental**: documento base. Brasília: Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 1 abril 2014.

COSTA, G. **A Construção Identitária nas Produções PROEJA Transiarte**. (Dissertação Mestrado). Brasília: UnB/PPGE, 2016. 160 p.

MACHADO, Maria M. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2011.

MENDONÇA, J. **O PROEJA na SEDF**: Uma proposta de educação para

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In:

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org). **Ensino Médio**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Dorisdei. **Transiarte**: A arte de transição. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2015. 252 p.

_____. **O Projeto PROEJA/Transiarte**: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. 128 p.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998. SANTOS. B. **Transiarte Enquanto práxis pedagógica**: experiência musical no processo educativo das oficinas transiarte. Monografia. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

TELES, L. Introdução à Transiarte. In: TELES, L.; CASTIONI, R.; REIS, R. H. **PROEJA-Transiarte**: Construindo Novos Sentidos para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Brasília: Verbena Editora, 2012. Cap. 7, p. 126-134.

MOURA, Dante Henrique. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na conae 2010**: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação.

TELES, L.; CASTIONI, R.; HILÁRIO, R. **PROEJA-Transiarte**: Construindo novos sentidos para a educação. Brasília: Verbena, 2012. .

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ATRAVÉS DE GÊNEROS TEXTUAIS E SOCIAIS

Carla Correia de Almeida
(Universidade Federal de Sergipe/ carlinha.letras@hotmail.com)
Déborah dos Santos
(Universidade Federal de Sergipe/ deborahsantos21@hotmail.com)
Katiane Silva Santos
(Universidade Federal de Sergipe/ skatiane34@yahoo.com.br)

RESUMO

Este trabalho discorre sobre a temática de estratégias de leitura a partir da simples indagação a respeito do que é ler até as estratégias utilizadas para uma boa compreensão do ato de ler. Mostra que a leitura é um processo através do qual o leitor realiza um trabalho ativo na construção do significado do texto, englobando tanto o reconhecimento das informações contidas como o conhecimento prévio a respeito do tema abordado e do autor. Ou seja, a formação e o desenvolvimento fundamental do aluno a partir, do saber ler relacionado com os aspectos dos diferentes gêneros textuais e sociais. A escola deve se manifestar com base no ensino que envolva os textos, a fim de que a atividade esclareça e desenvolva a leitura e a escrita. Os signos linguísticos sociais são estruturados na atuação de uma reflexão a respeito do que leu e a forma que se constitui a realidade. O objetivo do ensino de fluência usando os diversos textos dará condições para que o indivíduo tenha subsídios para uma escrita qualificada, além da análise e compreensão das informações. O conhecimento da língua resultará em bons resultados na decorrência do ensino e da vida em sociedade, sendo que a escola deve tornar acessível e fundamental aprender a ler considerando um hábito necessário todos os dias. Os profissionais da educação precisam buscar o suporte essencial para destacar os princípios fundamentais do equilíbrio entre as diferentes formas de ler e a escrita.

Palavras-chave: Leitura - Estratégias de leitura – Gêneros textuais – Escrita.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, são apresentadas algumas reflexões a respeito dos caminhos da leitura no ensino. Para tanto, é situada a importância da leitura e são sugeridas algumas propostas de intervenção no tocante aos gêneros textuais e sociais.

O objetivo principal deste estudo é abrir espaço para que os professores possam contribuir na competência leitora dos alunos por meio do ensino de estratégias de leitura com a utilização dos diversos gêneros que circulam na sociedade. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de superação de um problema que alcança todos os níveis de ensino: a compreensão leitora. Ler é importante para a formação do cidadão em todas as fases da vida. A leitura

contribui para que a população tenha acesso a uma qualidade de vida digna, pois ela é um instrumento que possibilita o questionamento de valores e ideologias veiculados pela sociedade e contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

É notório que o ensino de língua portuguesa está mais centrado nos gêneros textuais. Embora haja vários estudos acerca do tema, ainda há muito que debater. Muitas pesquisas foram realizadas no que tange à inserção dos gêneros textuais na sala de aula, porém o que foi comprovado com os resultados das pesquisas é que as atividades relacionadas ao gênero são desenvolvidas de maneira equivocada. Na dissertação de mestrado “Ensino-aprendizagem da língua portuguesa, gêneros textuais e prática pedagógica” (2010), a pesquisadora da Universidade Católica de Pernambuco, Gilvânia Gonzalez mostra, através de seus estudos, que alguns professores de língua portuguesa sequer têm noção da concepção de gênero textual. Haja vista, alguns fazem uso da diversidade de gêneros, no entanto o fazem de maneira equivocada. Observa-se que o trabalho desenvolvido na sala de aula não tem os gêneros textuais como eixos norteadores do ensino, e, quando tem, não são explorados adequadamente. Apesar de os planos de ensino contemplarem as variedades textuais como componentes curriculares, verifica-se que os procedimentos didáticos se voltam para a exploração dos aspectos formais e estruturais da língua, desvinculando o texto das práticas sociais de comunicação.

A leitura é um meio importante para adquirir novos conhecimentos à medida que os alunos avançam na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente para acesso a novos conteúdos nas diferentes áreas que formam o currículo. Um dos desafios da escola é contribuir para o avanço na construção do conhecimento e conseqüentemente ensinar os alunos a ler para aprender, atribuindo significado. Neste contexto, o professor deve criar condições para ensinar e motivar o uso das estratégias de leitura para o seu sucesso escolar.

2. O DESAFIO DA LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

2.1. O que é ler?

O ato de ler assume variadas práticas dentro do contexto da leitura. Cada leitor, busca diferentes objetivos. Dentre as experiências de vida da humanidade, a leitura surge como uma das mais adequadas para aquisição do conhecimento, entretenimento, dentre tantas descobertas que a leitura possibilita. De acordo com Solé (1998 p.22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.” É uma emancipação, na qual o leitor passa a compreender, julgar e

conceder significados ao que lê. Sendo assim, o texto só existe, quando há comunicação, interpretação entre o autor e o público que se pretende atingir.

Os conhecimentos adquiridos nas aulas de língua portuguesa devem estar voltados não só para o âmbito escolar, mas também para fora dele, pois, o objeto de ensino e aprendizagem, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.22), “é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”.

Embora seja inegável que os PCN’s sirvam de apoio aos professores, o documento se trata apenas de uma referência para as discussões curriculares, não traz, portanto, propostas as quais orientem o trabalho do docente. A este “cabe planejar, implantar e dirigir as atividades didáticas...” (BRASIL, 1998, p.22). Não há, portanto, uma apresentação que mostre a maneira que o trabalho será desenvolvido, como as atividades serão organizadas de forma que o aluno amplie seu domínio discursivo nas diversas situações de comunicação, inclusive nas instâncias públicas de uso da linguagem. Daí a importância de realizar um estudo com o objetivo de mostrar como as atividades relacionadas à inserção dos gêneros orais e escritos poderão ser aplicadas na sala de aula. Desse modo, a temática foi escolhida, pois muitos materiais que tratam dos gêneros textuais não dão suporte necessário ao professor, a fim de que o trabalho em sala seja desenvolvido de forma efetiva e satisfatória.

Assim, primeiramente discute-se a teoria dos gêneros na perspectiva de Marcuschi (2008), explicitando a noção de gênero e chamando atenção para a distinção entre gênero e tipo textual. Logo após, faz-se uma abordagem da exploração dos gêneros na perspectiva de Passarelli (2012). Já no terceiro momento, apresentam-se as propostas elaboradas por Dolz e Schneuwly (2004) para tornar possível o entendimento das peculiaridades de cada gênero. E para finalizar, as considerações finais.

2.2. O processo de leitura: uma perspectiva interativa

A compreensão do texto é o resultado da interação entre a informação extraída do texto e o conhecimento de mundo do próprio leitor, já que o texto não nos oferece todas as informações prontas. O leitor tem o papel de construtor de significado diante de um escrito. É uma conversa entre o leitor e o autor através do texto.

Sobre esse assunto, Solé (1998, p.24) afirma que:

[...] o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Nesta perspectiva, e simplificando ao máximo, o processo de leitura viria a ser o seguinte. Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nestas perspectivas ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

Portanto, a compreensão do texto é resultado da interação entre o leitor e o texto. E nas situações de comunicação do cotidiano, tanto o gênero quanto o tipo textual constituem o funcionamento da língua, por isso é interessante frisar que “os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Desse modo, todo gênero possui uma sequência tipológica, ou seja, em um gênero pode predominar a narração, a descrição, ou mesmo a exposição. Esse tipo de análise pode ser observado em qualquer gênero, logo, o que vai predominar no tipo textual é a identificação da sequência linguística, ao passo que no gênero textual vão predominar os propósitos, os critérios de padrões comunicativos e inserção sócio-histórica. É nesse sentido que Marcuschi (2008) reforça que, para distinguir os gêneros textuais, utilizam-se critérios linguísticos e funcionais, de modo que os tipos textuais são distinguidos através de critérios linguísticos e estruturais. No entanto, a preocupação não é classificar o gênero, mas sim explicar como se constituem e como circulam nas práticas sociais.

3.2. A leitura dos diversos gêneros textuais na escola

Para exercer a cidadania de forma digna, o indivíduo deve desenvolver dois requisitos básicos que é ler e escrever. A prática de ambos de forma efetiva garante ao indivíduo emancipação e rédeas da sua própria vida. Sendo a leitura uma ação consciente e de construção de sentido, não apenas de decodificação.

Solé (1998, p. 32) salienta que

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos

aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

A prática de leitura deve ser constante e contínua. Faz-se necessário proporcionar aos alunos a escolha de suas leituras e não a obrigatoriedade de resolução de atividades após todas as leituras, assim como o incentivo do espelho, mostrando como esses estão evoluindo, como suas ações estão se refletindo em seus resultados. Bem como, o próprio educador dar o exemplo de leitor, uma vez que o professor que não é leitor assíduo dificilmente despertará o prazer da leitura em seus alunos. Além disso, os textos devem estar contextualizados, devem estar situados para que os alunos consigam fazer conexões e produzir sentido do que está lendo.

Luis Antônio Marcuschi (2008), na segunda parte de sua obra intitulada “Gêneros textuais no ensino de língua”, defende que no processo de comunicação verbal não há como não fazer uso de algum gênero, assim como não há comunicação verbal sem texto. Sendo assim, em toda e qualquer prática comunicativa se faz necessário a utilização de algum gênero textual, seja oral ou escrito. Em vista disso, há uma diversidade de texto, a ponto de um sujeito não conseguir identificá-los pelo fato da quantidade de gêneros existentes nas esferas da sociedade ser imensa, o que não quer dizer que sejam infinitos. Na esfera jornalística, por exemplo, há o editorial, o artigo de opinião, a carta ao leitor, etc. Na esfera religiosa, há a oração, a prece, o sermão, etc. À proporção que cada esfera da atividade humana se desenvolve, mais gêneros surgem para atender as necessidades das práticas sociais.

De acordo com Solé (1998, p. 33),

Embora todos os debates e discussões sejam válidos, pois promovem o contraste de opiniões e a revisão de práticas de ensino e de pesquisa, devo confessar meu ceticismo sobre sua utilidade quando são gerados em um contexto desprovido de justificativa teórica ou quando os pressupostos teóricos em que se baseia a defesa de diversos métodos são claramente diversos e contraditórios entre si.

O ensino de leitura deve partir dos conhecimentos que a criança já possui, despertando dúvidas, desenvolvendo sua capacidade metalinguística e possibilitando novas descobertas. As atividades devem ser significativas, utilizando estratégias de forma integrada, a leitura e a escrita deve ser trabalhada de forma pertinente, motivando, contribuindo e instigando a criança em sua caminhada. Os textos devem, inicialmente, fazer parte da realidade na qual o aluno está inserido.

4. O Ensino da Leitura

4.1. Alfabetização

O Ensino da Leitura desperta algumas reflexões acerca da importância de estratégias que desenvolvam as habilidades de leitura na alfabetização, já que, muitas vezes, se diz que a criança está alfabetizada, sabe ler, porém ao ser questionada sobre o que leu ela não sabe argumentar, desenvolver seu cognitivo relacionado ao que leu. Ela só decodificou o que estava escrito. Contudo, o fato de não saber argumentar, responder aos questionamentos, pode significar que não ocorreu a compreensão, muito menos a aprendizagem. Por isso, é importante uma reflexão sobre como o professor está desenvolvendo o processo de leitura na escola e se realmente os alunos estão aprendendo.

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, ensinar a reconhecer os símbolos gráficos da linguagem verbal e não verbal. Com esse conceito de Alfabetização, ressalta-se que alfabetizar nada mais é do que levar o conhecimento à criança de maneira clara e objetiva, facilitando o aprendizado, levando-a a entender e questionar, mostrando o objetivo que se quer alcançar. Não havendo uma alfabetização universal e neutral, o contraste entre os diferentes tipos e níveis de alfabetização converte-se numa diferenciação/oposição social entre os que detêm e controlam certo domínio do saber e os que dele carecem.

O processo de alfabetização transcende o fato de aprender a ler. É necessário saber fazer uso social da leitura e da escrita no cotidiano, e as crianças devem agir de forma reflexiva e criativa. A dificuldade que o aluno possui de escrever um texto coeso e coerente, depois de anos de estudo, culminando na insegurança linguística e total falta de interpretação de questões e textos, demonstra o fracasso das práticas da linguagem das aulas. Surge, então, a grande preocupação com a alfabetização, que é a base de toda a vida escolar da criança, para que ele consiga continuar sua aprendizagem satisfatoriamente.

4.2. Código, consciência metalinguística e leitura

Para Solé (1998, p.51)

“Para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao seu código, assim para ter acesso à mensagem emitida em um noticiário radiofônico ou televisivo, é imprescindível conhecer o código que o locutor utiliza para transmitir as notícias. ”

De acordo com a citação acima, para que a criança consiga entender a mensagem do texto, é necessário que a mesma tenha um conhecimento prévio do assunto tratado. O papel do professor será mostrar à criança a importância de fazer uma leitura prévia, observando os símbolos, gravuras e imagens, se o texto possuir a linguagem não-verbal. Ao referir-se ao texto verbal, o professor deverá mostrar as palavras-chave do texto, sinalizar o assunto, fazer inferências para facilitar a compreensão do indivíduo (a criança).

De acordo com a mesma autora (1998, p. 56)

“... é preciso que Adultos interessados e que saibam ensinar se proponham a tornar acessível a linguagem escrita para as crianças sob sua responsabilidade, o que implica observá-las e ajudá-las a ir além de onde se encontram, e daí um pouquinho mais além... em um processo que poderia não ter fim.”

Buscar profissionais capacitados e comprometidos na questão de trabalhar, incentivar e aguçar a criatividade psíquica, motora da criança é muito difícil, mas não impossível. A criança tem que enxergar nesses profissionais o quanto é bom e gratificante o saber ler, escrever, usar a imaginação, ir além e poder perceber a leitura em seu dia a dia, encontrar meios de interação social e aprimorar o seu interesse e gosto pela leitura.

O problema surge quando a criança não descobre que ler é entender, que é divertido, que escrever é apaixonante e que ela pode fazê-lo com a ajuda que pedir. Cabe a nós profissionais da área de educação firmar um compromisso fiel e de qualidade, despertando assim o interesse da leitura e do escrever bem, nas nossas crianças.

4.3. Ensino inicial da leitura e aprendizagem do código

Segundo Solé (1998, p.57),

“Entre os conhecimentos da criança que contribuem com as tentativas dos adultos de ajudá-la a ler e a escrever, adquire valor fundamental o convencimento de que o escrito transmite uma mensagem. A participação em atividades conjuntas com os pais e na escola Infantil – ler história presenciar a elaboração de uma lista de compras, levar um bilhete da escola para casa, ver a professora lendo histórias, anotando... – propiciou a construção deste conhecimento que, como o leitor deverá reconhecer, é muito adequado à realidade. ”

Podemos ressaltar quão grande é a importância da presença dos pais na educação dos filhos, em especial ao tratar-se da leitura, pais leitores, consequentemente filhos leitores, e também proporcionará a leitura diversificada, pois vai aguçar o prazer de ser leitor. Outro fato relevante é que a criança que interage bem no âmbito leitor, quando não entende o que está escrito, imediatamente faz a pergunta “o que está escrito aqui? ”, mostrando, assim, o interesse em saber o assunto que está sendo abordado no texto.

4.4. O ensino inicial da leitura

A maneira como é despertado o hábito da leitura na criança poderá influenciar no desenvolvimento das habilidades leitoras. Dessa forma, o adulto, pais, educadores em geral deverão ter o máximo de cuidado para não acarretar em um distúrbio emocional, fazendo com que a criança perca o interesse pela leitura-escrita.

Por fim, aprender a ler exige que a criança dê sentido a tudo que ela faça. Com ajuda de seus professores (pais e mestres), não esquecendo que é um caminho longo, cheio de desafios, e, no final, torna-se muito gratificante tanto para a vida pessoal quanto profissional. KLEIMAN (2002) sintetiza a posição do educando no processo de leitura. Segundo ela, o aluno poderá conscientizar-se da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, no lugar de uma simples recepção passiva.

Ler é buscar por um saber, e, nessa busca, o leitor deve encontrar um significado. Essa significação, por sua vez, depende do que ele já conhece sobre o assunto e as inferências que faz. Nesse processo do ato da leitura, o leitor dialoga com o autor, e isso só é possível porque

ele já possui um conhecimento anterior, isto é, o leitor é ativo no processo da leitura, pois utiliza seu conhecimento de mundo, sua noção sobre o que está lendo.

5. O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

As estratégias de leitura são aptidões usadas para motivar a compreensão leitora, ou seja, é o planejamento de ações para alcançar as metas estabelecidas no âmbito da leitura. As estratégias ajudam o leitor no seu planejamento, facilitando sua compreensão enquanto lê.

A leitura para ser bem compreendida precisa partir dos conhecimentos prévios do leitor, de seus objetivos para realizar tal leitura, de sua motivação para encarar o texto. De acordo com Solé (1998, p. 71), “[...] para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele.”

Os textos são símbolos que devem ser traduzidos pelo leitor e este tem o papel de desvendar os sentidos. O uso das estratégias de leitura é indispensável para diplomar leitores autônomos, conscientes, críticos e reflexivos, que são capazes de instruir-se através da leitura e desta forma, determinar relações entre o que já tem conhecimento e o que pretende saber.

A exemplo do que diz a mesma autora (1998, p. 72)

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes...

A motivação envolve a capacidade entre o encontro do interesse com os objetivos, e a criação de um sentido para a leitura. Os objetivos variam e são responsáveis pela interação com o texto. A revisão e ativação dos conhecimentos prévios pode ser feita através das seguintes estratégias: apresentando a explanação geral do texto; chamando a atenção dos alunos para os aspectos: figuras, título, subtítulo, entre outros; incentivando os alunos a apresentar o que já conhecem sobre o tema, à sua maneira; estabelecendo previsões sobre o texto através da leitura de ilustrações, título e subtítulo.

Corroborando com o exposto, Solé (1998, p.89) coloca que as estratégias que devem ser utilizadas antes da leitura podem ser realizadas através das seguintes ações: motivar, estabelecer

objetivos, revisar e atualizar os conhecimentos prévios, bem como estabelecer previsões do texto e formulação de perguntas sobre ele. As estratégias desempenham importante papel na compreensão leitora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a leitura não significa ler o texto em sala de aula e pedir aos alunos que respondam aos questionários propostos. A leitura, muito mais do que um amontoado de procedimentos, necessita de um olhar especial por estar relacionada ao processo de construção de sentidos em um mundo de constante evolução e cheio de opções que competem com o livro da preferência dos educandos. A leitura só pode ser veridicamente trabalhada quando relaciona-se ao conhecimento prévio do aluno e à contextualização necessária que possa ligar textos contidos em livros didáticos e as realidades presenciadas por nossos alunos. Trabalhada corretamente desde as séries iniciais, os alunos passam a ver na leitura algo atraente e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência. Cabe ao professor a preparação de atividades significativas, utilizando estratégias de forma integrada e pertinente, pois seguindo-se somente os passos impostos pelo livro didático, nem sempre um desenvolvimento de leitura crítica é observado.

Em muitas situações, a escola contribui para que os alunos acreditem que a escrita é uma exigência apenas da escola, sem qualquer utilidade fora dela. No entanto, é importante que seja mostrado aos alunos que “a linguagem se realiza em situações práticas, de convívio social, por textos orais e escritos, mediante as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.” (PASSARELLI, 2012, p. 116).

REFERÊNCIAS

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GONZALEZ, Gilvânia Oliveira. **Ensino- aprendizagem da língua portuguesa, gêneros textuais e prática pedagógica**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife. 2010.

KLEIMEN, Angêla. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura**. 8ª Ed- Campinas, SP: Pontes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 145-281.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. Funções da escrita de diferentes gêneros textuais e princípios norteadores para o ensino da produção textual. In: PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012, p. 115-141.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6º Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LETRAMENTO E REDAÇÃO DO ENEM: O CONTRASTE ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Pâmella de Souza Nascimento

(Universidade Estadual da Paraíba - pamelladesn@hotmail.com)

Renally Arruda Martins de Lima

(Universidade Estadual da Paraíba - renallyamlima@hotmail.com)

Zuila Kelly da Costa Couto Fernandes de Araújo

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - zuilakelly@gmail.com)

RESUMO

O presente artigo apresenta a relação entre os níveis de letramento e a redação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Desse modo, pelo enfoque conferido pela escola em recair no ensino do texto dissertativo-argumentativo, por ser o que é exigido no ENEM, os discentes se distanciam das tão importantes práticas de letramento. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN uma das funções da escola é possibilitar aos alunos o convívio com os mais diversos textos que circundem em sociedade - o que abrange o processo de letramento - utilizando-se, desse modo, da escrita e da leitura com um meio dos discentes se tornarem indivíduos críticos e democráticos. Assim sendo, o objetivo geral do trabalho é demonstrar que as práticas de letramento não têm sido implantadas no processo de ensino aprendizagem em turmas de ensino médio. Por sua vez, os objetivos específicos consistem em evidenciar a historicização do termo Letramento e os gêneros trabalhados pelos docentes em sala de aula, comprovar a distanciação do ensino trabalhado em sala de aula com as propostas curriculares, além de apontar sugestões que podem ser adotadas para um ensino mais qualificado e condizente com o currículo. Fundamentado numa reflexão teórica de autores como Oliveira (2010), Marcuschi (2008), Santos & Souza (2013), entre outros, o trabalho segue o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, considerando que foram observadas algumas aulas de redação de língua materna na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, na cidade de Campina Grande-PB, com o intento de averiguar se os docentes do componente curricular Língua Portuguesa trabalhavam em sala de aula com os mais variados gêneros textuais. Isto posto, os resultados da pesquisa apontam que as aulas de redação nas escolas têm se pautado no ensino do texto dissertativo-argumentativo, o que tem ocasionado o afastamento dos discentes das práticas de letramento e, conseqüentemente, do trabalho com os mais diversos gêneros que circundam a sociedade.

Palavras-chave: Propostas curriculares. Texto Dissertativo-argumentativo. Redação do ENEM. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como escopo estabelecer uma relação entre os níveis de letramento e a redação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que, como o próprio título do artigo sugere, nem sempre é uma relação harmônica. Considerando que, diferentemente da redação do exame, que preza por um único modelo textual, o texto dissertativo-argumentativo; o letramento, por ser mais abrangente, abarca todas as práticas sociais. Desta feita, pelo enfoque conferido pela escola em recair no ensino do tipo dissertativo-argumentativo, por ser o que é exigido no ENEM, os discentes se distanciam das tão importantes práticas de letramento. Contudo, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN uma das funções da escola é possibilitar aos alunos o convívio com as mais diversas práticas sociais - o que abrange o processo de letramento - utilizando-se, desse modo, da escrita e da leitura com um meio dos discentes se tornarem indivíduos críticos e democráticos. Diante do exposto, a problemática do presente trabalho está pautada no seguinte questionamento: Por qual razão o processo de letramento, defendido pelos PCN, não tem sido trabalhado satisfatoriamente em sala de aula?

Assim, partindo desse questionamento, a presente pesquisa fora elaborada com o propósito de buscar respostas para contribuir no sentido de fornecer dados, análises e propostas que poderão ser adotadas para um ensino mais qualificado e condizente com as práticas eficazes de ensino, que se adapte à realidade social atual. Ainda, como contribuição para a Academia, a pesquisa será de relevante importância, pois servirá de subsídio para futuros trabalhos, trazendo considerações que possibilitarão uma explicitação clara e objetiva acerca da problemática discutida e a ampliação do debate em torno das práticas de letramento no âmbito escolar.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Demonstrar que as práticas de letramento não têm sido implantadas no processo de ensino aprendizagem em turmas de Ensino Médio.

Objetivos específicos:

- Evidenciar a historicização do termo Letramento;
- Investigar os motivos pelos quais o processo de letramento não tem sido implantado satisfatoriamente em turmas do Ensino Médio;
- Discutir por que o ensino do dissertativo-argumentativo se sobrepõe às práticas de letramento em turmas do Ensino Médio.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho foi de cunho bibliográfico, com o intento de enriquecer o debate por intermédio da leitura de artigos, publicações e livros relacionados ao tema. Como também consistiu em pesquisa de campo, considerando que foram observadas oito aulas redacionais de língua materna no estabelecimento educacional Dona Nenzinha Cunha Lima, na cidade de Campina Grande, com o intento de averiguar se os docentes do componente curricular Língua Portuguesa trabalhavam em sala de aula com as práticas de letramento.

As turmas escolhidas foram de Ensino Médio, uma de 2º e outra de 3º ano, pelo fato de serem as últimas séries do ensino escolar, em que alunos e professores se preocupam com os assuntos atinentes ao exame de redação do ENEM, se afastando, assim, das tão importantes práticas de letramento. Ademais, a escola foi escolhida também por ter sido a instituição onde eu cursei o Ensino Médio, permitindo, assim, que, de algum modo, eu pudesse contribuir através desta pesquisa, configurando, desse modo, como uma pesquisa-ação, que possibilita ao pesquisador intervir na problemática social através da reflexão crítica das ações, como também na busca de estratégias que visem a encontrar soluções para os possíveis problemas evidenciados.

No que concerne à coleta de dados, foram observadas oito aulas de redação em cada turma, cada aula com duração de 50 minutos. Na turma de 2º ano, as aulas aconteceram nas quartas e sextas-feiras do final do mês de outubro, nos dias 21, 23, 28 e 30, e no início do mês de novembro, nos dias 4 e 6, do ano de 2015. As aulas nesta turma ocorreram todas vezes que compareci, sem nenhum imprevisto.

Porém, na turma de 3º ano, em que aulas aconteciam nas quartas e sextas-feiras, estivemos inúmeras vezes na escola, visto que, principalmente às sextas-feiras, raramente havia aula. Algumas vezes, isto ocorreu pelo fato de a professora não se fazer presente; em outras, pelos alunos combinarem entre eles de não comparecerem. Apesar do exposto, com muita paciência e persistência, conseguimos assistir as oito aulas no período noturno, nos dias 28 e 30 de outubro; 4, 11 e 18 de novembro; e 2 e 4 de dezembro do ano de 2015.

No decorrer do presente trabalho, em respeito ao direito dos sujeitos de se manterem anônimos, as turmas, bem como os docentes serão reconhecidos simbolicamente, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1: Relação de colaboradores da pesquisa.

PROFESSORA	SÉRIE	TURMA	TURNOS	NÚMERO DE ALUNOS
P1	2º	A	Matutino	28
P2	3º	B	Noturno	30

Fonte: Elaboração própria.

4 HISTORICIZAÇÃO DO LETRAMENTO

O vocábulo letramento foi trazido à luz na década de 1980 pela linguista Mary Kato, em sua obra *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. A partir de então, o letramento, considerado a capacidade de um indivíduo dominar a escrita e saber como e quando utilizá-la em diversas situações sociais, começou a ser inserido no âmbito educacional brasileiro. De acordo com Kleiman, o termo letramento é utilizado “para referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Nesse diapasão, com o propósito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, a

escola deixou de considerar, em termos de uso da escrita, apenas as práticas escolares, permitindo aos alunos adquirir novas competências e habilidades no que concerne às práticas de escrita que fazem parte da vida social. Diante do exposto, Garcez sugere que

o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social. Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever é a motivação, é a razão para escrevê-lo; emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho (GARCEZ, 2010, p.14).

Destarte, pode-se afirmar que a motivação é uma ferramenta fundamental para a escrita de um texto, fazendo-se necessária a existência de um objetivo para que se possa produzir determinado gênero de acordo com o contexto em que o aluno está inserido. Já no tocante às aulas de redação, estas devem associar-se ao ato de escrever como algo ligado às instâncias sociais, para que, assim como os PCN (BRASIL, 2000, p. 34) sugerem, o discente possa compreender o mundo à sua volta, entrando em contato com os vários textos que circundam a vida em sociedade. Logo, urge considerar que a esfera comunicacional do discente, como também o conhecimento de mundo por ele adquirido no decorrer de sua existência, são um grande influente para a construção da escrita do educando. É o que afirma Soares (2000, p. 72), ao assegurar que o “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Consoante Kleiman (1995), o termo letramento não é exclusivo do âmbito escolar e tem como intento fazer com que os discentes se aprofundem nas práticas sociais que abarcam a leitura e a escrita. Assim, os alunos, além de dominar o código alfabético, devem saber se comunicar diante das mais diversas situações sociais. Dessa forma, pode-se inferir que o termo é mais abrangente, como enfatiza Scribner:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura, ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas (SCRIBNER apud SOARES, 2000, p. 73).

Conforme assegura Soares (2000), o termo letramento surgiu para designar as exigências que a sociedade necessita no que concerne às práticas sociais que fazem parte do

cotidiano e que estão relacionadas à leitura e à escrita, permitindo, assim, que o indivíduo compreenda o uso dos vocábulos nos mais diversos contextos, bem como os mais variados gêneros de textos presentes na sociedade. Isto corresponde, de acordo com os PCN, “à primeira e talvez a mais importante estratégia para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual” (BRASIL, 2001, p. 55).

De acordo com Kleiman (1995), é de suma importância que o educador seja capacitado e esteja sempre se atualizando para corresponder às mudanças vigentes na sociedade. A autora ainda enfatiza quais são as etapas que um “professor letrado” deve seguir. A saber: estar sempre ciente das novas práticas sociais presentes na vida dos alunos, amoldando-as ao que será trabalhado em sala de aula, para que assim os discentes estejam sempre em contato com as práticas sociais atuais; incentivar os discentes para que eles possam praticar socialmente tanto a leitura quanto a escrita; engendrar ações com o intento de ensinar como a escrita pode ser utilizada nos mais diversos contextos sociais; utilizar-se da leitura e da produção textual de diversos gêneros como meio de desenvolver no discente habilidades relacionadas à escrita e à leitura no âmbito social; considerar o conhecimento empírico dos alunos, avaliando-os de forma individual; realizar uma avaliação atendendo à pluralidade de vozes, considerando a bagagem cultural de cada aluno; ser, além de professor, um constante aprendiz, ativando o seu intelecto; e, por fim, deixar de utilizar metodologias repetitivas, descontextualizadas, reconhecendo a importância do letramento.

Apesar de algumas práticas de letramento serem minimizadas no âmbito escolar, é válido salientar que a sala de aula precisa e deve ser o espaço que possibilite ao aluno o contato com tais práticas, para que ele compreenda a funcionalidade de cada texto. Conforme afirma Cafiero, a escola deve assumir o compromisso de “possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente” (CAFIERO, 2010, p. 88).

Consoante os PCN, “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 2000, p. 34). Pois, ela viabiliza que os discentes interajam com as mais diversas práticas sociais, utilizando-se da escrita e da leitura como um meio de se tornarem indivíduos críticos e democráticos.

5 LETRAMENTO X DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO: Eis a questão.

O dissertativo-argumentativo é uma “criação” do âmbito escolar, que posteriormente foi inserido nos vestibulares, inclusive no ENEM. Como se sabe, o dissertativo e o argumentativo são considerados tipologias textuais distintas. Sobre isto, Travaglia afirma que, ao se escrever um texto dissertativo, “o enunciador se coloca na perspectiva do conhecer, na busca do refletir, do explicar, do avaliar, do conceituar, do expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações [...]” (TRAVAGLIA, 1991, p. 49-50). Destarte, assegura-se que é exigido do discente a exposição e explicação de suas ideias como meio de apresentar a tese a ser defendida.

Em se tratando da argumentação, Garcia a define como sendo o ato de “Convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente” (GARCIA, 2000, p. 380). Logo, o discente deve utilizar-se de argumentos válidos com o intuito de defender a tese que foi exposta, para assim persuadir o leitor. Dessa forma, pode-se afirmar que, ao contrário do que é sugerido pelos PCN, nas aulas de língua materna do ensino médio, o docente almeja principalmente “treinar” os discentes para obter notas satisfatórias na redação do ENEM. Logo, trabalha-se com mais afinco em sala de aula o tipo dissertativo-argumentativo.

Nas denominadas “Aulas de redação”, nota-se que as produções solicitadas pelos docentes são consideradas produtos acabados, ou seja, não passam pelos processos necessários que antecedem a escrita. Sendo assim, é muito comum nas escolas a escrita como produto, como foco principal da produção final do texto, cujo objetivo é apenas a obtenção da tão esperada nota, além das aglomeradas observações em vermelho com o propósito de “habilitar” os alunos para atingir notas satisfatórias na redação exigida pelo vestibular e/ou pelo ENEM. Nesse sentido, consoante Oliveira a redação escolar

[...] apresenta como gênero obrigatório porque o vestibular e o Enem exigem. [...] Em primeiro lugar, ela só circula na escola, em algumas instituições que a exigem em concursos públicos, aí incluídos o vestibular e o ENEM. Em segundo lugar, a redação é um gênero que os alunos escrevem sem saber exatamente para quem (só sabem que é para alguém que irá avaliá-la) e para que propósito comunicativo (só sabem que é para ser avaliada) (OLIVEIRA, 2010, p. 149).

Percebe-se, em linhas gerais, que, na atualidade, praticamente todas as escolas trabalham de forma mais intensa a redação, o que consiste, principalmente, no ensino do texto

dissertativo-argumentativo, por ser o mais solicitado nos concursos de vestibulares e no ENEM. Não se antepõe, assim, o ensino pautado nos diversos textos que circulam em sociedade. Isto posto, Bunzen et al., sugerem que “os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (BUZEN ET AL., 2006, p. 149).

Conforme foi evidenciado no decorrer deste trabalho, o fato de o ENEM postular o texto dissertativo-argumentativo nas redações estimula os docentes a trabalhar com mais veemência esse texto em sala de aula, deixando de lado a abordagem dos mais diversos gêneros e tipologias textuais presentes na sociedade, como sugerem os PCN. Não obstante, em conformidade com Marcuschi (2008), ainda quando se trazem vários textos para o âmbito escolar, os docentes esquivam-se de abonar que os referidos textos sejam os que circundam socialmente.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando da escola alvo desta pesquisa, o único texto abordado nas “aulas de redação” no período que antecedeu o exame do ENEM foi o texto dissertativo-argumentativo, o que fazia a sala de aula se parecer mais com um curso preparatório para concursos, vestibulares e ENEM. Em decorrência da proximidade do ENEM, as professoras passaram a utilizar as aulas que estavam planejadas para o ensino de Literatura e Gramática para focar nas aulas de Redação. No entanto, as docentes não ignoravam totalmente a Gramática, pois, quando era necessário, elas traziam as questões gramaticais nas próprias aulas destinadas ao ensino de Redação. O que é considerado uma prática plausível, pois o ensino de Gramática sob uma perspectiva textual permite ao aluno evidenciar, a partir do próprio texto, conhecimentos gramaticais, facilitando o aprendizado do educando no tocante à construção de textos profícuos.

Em relação à professora da turma B, no decorrer do ano letivo, ela só ministrou aulas de redação no mês que antecedeu o ENEM e isto porque os alunos fizeram tal solicitação em razão da aproximação do exame. Através das informações que obtivemos dos alunos da turma B, bem como pela observação das aulas, a proposta de redação de tema *bullying* foi a única feita pela professora durante o ano letivo de 2015 e a escrita dessa produção foi alvo de, aproximadamente, dois meses e meio de aula. Quando começamos a observar suas aulas, na

primeira semana de outubro, os alunos ainda se utilizavam das aulas para a realização da redação. E assim permaneceu até o último dia de aula.

Embora a professora permanecesse em sala disponível para dirimir as dúvidas dos alunos, a maioria dos alunos evadiam-se da sala de aula, conversavam com outros colegas, e assim a entrega da produção se protelava, sendo esta entrega feita porque a professora enfatizava nas aulas que a escrita da redação seria a nota do quarto bimestre. Eis uma das críticas ao ensino, não só de língua materna, como também de outras disciplinas: a preocupação centrada na atribuição de uma nota à atividade, nesse caso, em uma produção textual. De acordo com Antunes (2006), o professor não deve colocar no ápice a correção e avaliação das atividades, pois o maior compromisso dele “é ensinar, ou melhor, é facilitar, é promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo” (ANTUNES, 2006, p.179).

Por conseguinte, diante da análise feita, é certo reconhecer que o plano de ensino da professora P2 é totalmente discrepante se comparado ao da professora P1. Esta se mostrou compromissada com o seu papel de educadora, ao se fazer presente nas aulas e ao se manter sempre atualizada através de pesquisas e projetos referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Desta feita, a professora da turma “A”, em conformidade com as aulas observadas e pela declaração dos alunos, trabalhou, no decorrer do ano letivo de 2015, vários gêneros e tipologias textuais. Inclusive, no primeiro dia de observação na turma A, a docente lecionou sobre o gênero Reportagem. No entanto, as aulas de redação com pauta no dissertativo-argumentativo ficaram mais intensas com a proximidade do ENEM.

Os alunos da turma A, por fazerem parte do regime integral, também possuíam aulas de macro campo, denominadas “aulas de Letramento”, que é uma continuidade das aulas de redação. Isto se torna um ponto positivo no processo de aprendizagem dos alunos, por possibilitá-los estar mais presentes nas práticas de escrita, ao considerar que, segundo a educadora P1, a quantidade de aulas de Língua Portuguesa não é suficiente para abordar as três subdivisões do ensino desta disciplina - gramática, redação e literatura.

A referida professora apresentou aos alunos as competências expostas no documento - *A Redação no ENEM 2013: Guia do participante* (INEP, 2013). A partir do momento em que ela elucidava cada competência, evidenciava uma redação que continha tal exigência presente.

A docente, à medida que expunha as competências, enfatizava as principais características do texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, o tipo de linguagem que deveria ser utilizada, isto é, a norma culta, e a estrutura típica do texto, o que, segundo a

professora, dependia da sistematização de etapas que deveriam ser seguidas para que o texto correspondesse ao que é exigido pelo ENEM. Essas “etapas”, consoante a educadora, compreendiam a apresentação de uma tese, ou seja, a opinião a respeito do tema abordado. A posteriori, dava-se a construção de argumentos como sustentáculo para a tese e, enfim, a proposta de intervenção como meio de solucionar determinado problema.

Desse modo, os alunos eram sensibilizados para a fixação das etapas necessárias para a construção de um texto dissertativo-argumentativo, com o único propósito de dominar os elementos necessários para a elaboração do texto e obter resultados satisfatórios na redação do ENEM. De acordo com Bunzen et al., isto ocorre porque o discente tem sua escrita postulada “[...] para treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular” (BUZEN ET AL., 2006, p. 148). O treino a que o autor se refere é pautado na memorização. O discente não aprende de forma reflexiva, de modo a compreender a construção de cada elemento textual, mas, sim, pela retenção na memória da estrutura textual e dos elementos indispensáveis para a escrita da redação.

Nesse diapasão, o que se pode constatar nas aulas de redação da professora P1 é uma pedagogia pautada na memorização do que é cobrado pelo ENEM, seja através da estrutura do texto dissertativo-argumentativo e/ou das normas que compõem a gramática normativa. Diante de tal atitude, a sala de aula se tornou um local onde é priorizada a mera memorização do que é apresentado aos educandos, assim como ocorre em cursinhos para concursos e provas do ENEM, na esteira de um certo desprezo pelo que é proposto pelos PCN - a formação de alunos críticos e reflexivos.

Em contraponto, a docente P2, em nenhuma conjuntura, expôs as competências do ENEM ou se deteve a explicações sobre a redação. A primeira aula destinada à produção de textos no ano letivo de 2015 ocorreu dois meses antes da prova redacional do ENEM, devido à solicitação dos alunos. Ainda assim, a educadora apenas colocava na lousa a temática da produção que, de acordo com ela, seria igual à do exame, sem ao menos ter evidenciado que o texto seria o dissertativo-argumentativo.

O trabalho com a temática em sala de aula referente a uma das competências presentes na matriz do ENEM *Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema* teve como âmagô a denominada “pedagogia da exploração temática” (BUNZEN et al., 2006). A exploração temática em sala levava alunos e educadores a permanecerem numa constante incerteza, buscando descobrir os possíveis temas

que pudessem ser cobrados pelo ENEM. Essa tensão reduzia as aulas de redação a um verdadeiro jogo de adivinhação. Ainda assim, podemos asseverar que a preocupação em preparar o alunado para o ENEM não é exclusivamente do professor, mas também da escola. A escola alvo dessa pesquisa trabalhava todo bimestre com propostas de interdisciplinaridade, o que consistia em uma temática escolhida pelo corpo docente da escola, em que todos os professores, inclusive os de Redação, deveriam trabalhar determinado tema em seu componente curricular. O trabalho com a interdisciplinaridade no âmbito educacional, defendido pelos PCN e pela LDB (Lei n. 9.394/96), possibilita aos discentes o contato com a integração das disciplinas escolares ao afrontar temas de estudo, visando, assim, a romper com o ensino fragmentado dos componentes curriculares.

Assim sendo, podemos afirmar que, nas aulas da turma A, houve um enfoque vasto da temática, pois até quando a professora lecionava sobre os demais gêneros, preparava os alunos para as possíveis temáticas que poderiam ser cobradas no exame redacional. Além disso, o projeto adotado pela escola em relação à interdisciplinaridade, como também o macro campo de leitura e letramento, possibilitaram a abrangência do trabalho com as temáticas, o que teria sido ínfimo caso se restringisse somente às aulas destinadas à redação.

A professora P2, ao contrário, conforme foi evidenciado, ao longo do ano letivo não abordou satisfatoriamente nenhuma temática. Quando sugeriu a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, apenas expôs na lousa o tema que os discentes deveriam abordar na produção, sem ao menos ter trabalhado antes com a temática em questão. Logo, podemos confirmar que as aulas da professora P1 foram de suma importância para os alunos. Apesar de a docente ter trabalhado com mais afinco o dissertativo-argumentativo por imposição da escola, da sociedade e dos próprios alunos, ela não deixou de ministrar os mais variados textos presentes na sociedade.

CONCLUSÃO

Diante dos achados desta pesquisa, é importante reconhecer que, como o ENEM se tornou um meio de ingresso a um curso superior, a escola, os docentes e os próprios discentes passaram a valorizar um estudo mais intenso do dissertativo-argumentativo, ocasionando, assim, o distanciamento dos alunos das tão importantes práticas de letramento.

Destarte, podemos concluir que a escola alvo desta pesquisa contribuiu através dos projetos interdisciplinares ofertados pela própria instituição, em que eram alvitados temas atuais para serem estudados e analisados de modo mais aprofundado, inclusive com a produção

de textos nas aulas de Língua Portuguesa, convidando o aluno para o estudo das temáticas atuais e para a escrita de textos. Além disso, na turma A, por estar incorporada em regime de horário integral, a escola ofertava aos educandos aulas extracurriculares denominadas de *aulas de Letramento*. Conforme o próprio nome sugere, tratavam-se de aulas extras que ocorriam em forma de cursos, geralmente ministrados no turno da tarde, que possibilitavam ao aluno estar em contato com os mais variados tipos de textos que circundam socialmente.

A turma B, apesar de não dispor das aulas extracurriculares de Letramento, tinha a possibilidade de participar do projeto de interdisciplinaridade oferecido pela escola. No entanto, a professora da turma não aderiu ao projeto. Desta feita, as aulas de língua materna se resumiam às poucas aulas de Redação, contribuindo infimamente para que os alunos desta turma realizassem a redação do ENEM satisfatoriamente, bem como não possibilitando que os alunos aprendessem e, conseqüentemente, tivessem contato com os mais diversos textos que circundam socialmente.

Em epítome, o presente trabalho visa a contribuir com a produção do conhecimento, no sentido de fornecer dados, análises e propostas que poderão ser adotadas para um ensino de língua materna, especificamente para as denominadas “aulas de Redação”, de forma mais qualificada e condizente com as práticas eficazes de ensino atuais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): **Fundamentação Teórico- Metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Parte IV: Linguagens. Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.
- BUNZEN, Clecio et al. (Orgs). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Rodrigues (Coords.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

EVANGELISTA, A. M. et al. **Professor leitor, aluno-autor**: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1998.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GARCIA, Othon M. Argumentação. In: _____. **Comunicação em prosa moderna**. 18. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar” o letramento?**. Brasil: Ministério da Educação, 2005.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual discursivo do verbo no Português do Brasil**. 1991. 264f. Tese (Doutorado em Linguística) - UNICAMP/IEL, Campinas 1991. Disponível em:
<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/TESE_DOUTORADO_LUIZ_CARLOS_TRAVAGLIA.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.



**GT 13 – Práticas Interdisciplinares
e desenvolvimento humano
no contexto da aprendizagem
no espaço escolar**

*Prof. Me. Ednildon Ramalho
Fidelis Júnior*

Apresentação

Prof. Me. Ednildon Ramalho Fideles Júnior¹³⁷

Interdisciplinaridade é uma “requisição” não somente ao campo das atividades escolares, mas também às práticas do cotidiano com as quais frequentemente vivenciamos. Antes de abordar o tema interdisciplinaridade e suas facetas é preciso primordialmente conhecer sua origem etimológica:

A palavra interdisciplinaridade é formada por três termos: inter – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; disciplinar – termo que diz respeito à disciplina, do latim discere – aprender, discipulus – aquele que aprende e o termo dare – corresponde à qualidade, estado ou resultado da ação. (O mundo da Saúde, 2006, p. 107-116).

No século XX, ao final da década de 1960, o conceito de interdisciplinaridade, chega também ao Brasil influenciando, posteriormente, na elaboração de leis que regem a educação brasileira, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como precursores Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. O uso da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de conexão dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de ciência é uma das propostas apresentadas pelos PCN's, contribuindo para a aprendizagem significativa dos discentes.

Apesar disso, estudos têm revelado que a interdisciplinaridade ainda é pouco manifesta, pois apesar de sua grande importância, não existem definições e terminologias exatas acerca do termo interdisciplinaridade, cabendo a cada estudo a incubação das acepções, podendo ser interpretadas de acordo com as situações a que foram submetidas para análise. Para Japiassu (apud FAZENDA, 2002, p. 25): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Sem sombras de dúvidas, é plausível a interação entre disciplinas aparentemente distintas e este intercâmbio é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de um saber reflexivo. É através dessa expectativa que ela surge como uma forma de

¹³⁷ *Mestre em Ciências da Educação. Professor Universitário, palestrante, com graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Cursos de Extensão em Saúde e Espiritualidade, Artes e Arte-Terapia. Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Pós-Graduação em Educação Inclusiva.*

superar a fragmentação entre as disciplinas, proporcionando um diálogo entre estas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade que nos cerca, pois o mundo encontra-se em constantes e céleres mudanças. As tecnologias de difusão/comunicação integram povos de diferentes partes do planeta em segundos, e para lidar com essa nova fase, decorrente de um mundo cada vez mais globalizado, necessitamos saber integrar as distintas concepções e realidades.

Esta integração deve complementar as diversas disciplinas e a possibilidade de acesso à pesquisa, motivando o discente e o docente a buscarem novos conhecimentos sobre um determinado assunto, problemas e questionamentos. A interdisciplinaridade busca relacionar as disciplinas no momento de enfrentar temas de ensino e estudo.

Segundo Libâneo (1990), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Apesar de admitirmos a benfeitoria que a interdisciplinaridade traz ao processo ensino-aprendizagem, ainda encontramos resistência em sua utilização como método de ensino. Podemos destacar que a formação inicial dos professores que estão inseridos nas salas de aula traz consigo pouca informação a respeito de trabalho docente relativo ao uso da interdisciplinaridade como metodologia que pode auxiliar, em muito, o processo ensino-aprendizagem. Na realidade, o ensino interdisciplinar não tem avançado de maneira satisfatória no meio educacional, porque o mesmo se depara com grande nós, impedindo o seu desenvolvimento através de ações interdisciplinares por parte dos professores (DONIZETE, 2011).

O docente necessita compreender que, a interdisciplinaridade implica na articulação de ações disciplinares que buscam um interesse em comum. Dessa forma, a interdisciplinaridade só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade/comunidade escolar. A interdisciplinaridade proporciona uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.

Neste contexto, nosso grupo de trabalho teve como foco o estudo das relações complexas e recíprocas entre corpo e mente, tendo como principal foco a externalização física das manifestações psíquicas através do movimento, expressões corporais e posturais envolvendo componentes cognitivos, comportamentais e emocionais. Dessa forma, a atividade motora e mental são intimamente ligadas, com influências mútuas, através de seus dois componentes essenciais, o sócio afetivo e o cognitivo. Trouxe discussão a contribuir com a formação dos profissionais ao difundir conhecimentos distintos em psicomotricidade, proporcionando uma visão abrangente do tema e subsidiando a concepção interdisciplinar. Ao expor várias perspectivas intervencionistas, pretendeu-se que o debate possibilitasse o norteamento de condutas e tomadas de decisões em contextos ligados a saúde e aprendizagem.

NEUROPSICOPEDAGOGIA: EXPERIÊNCIA DE APORTE A UMA CRIANÇA AUTISTA VIVENCIADA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Solange Oliveira Gomes de Araújo

Faculdade Mauricio de Nassau

Orientador: Professor Mestre Ednildon Ramalho Fideles Júnior

Faculdade Mauricio de Nassau

RESUMO

A Neuropsicopedagogia no Brasil surgiu no ano de 2008 a partir da necessidade em agregar a educação e a saúde, tendo em vista a grande quantidade de pessoas com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem, diante desta realidade torna-se oportuno e essencial a presença deste profissional também no âmbito escolar. O presente trabalho é fruto do Estágio Institucional do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional, da Faculdade Mauricio de Nassau, ocorreu na Sala de Recursos Multifuncional no Município de João Pessoa – Paraíba, onde a aluna frequenta a sala regular, cursando o quarto ano do ensino fundamental. Esta pesquisa objetivou avaliar a aluna no contexto do atendimento educacional especializado, sua evolução e os possíveis entraves causados pela sua deficiência no processo educacional. Como metodologia, utilizamos bibliografia acerca da temática, bem como as informações coletadas com os pais na anamnese, entrevista a equipe técnica, queixas apresentadas pela família, escola e as observações, avaliações realizadas nos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional. Diante de tais ressalvas, tomando como base a queixa principal dos pais e da escola, onde se relata que a mesma tem dificuldade de interação social, comportamental, de comunicação e conseqüentemente de aprendizagem, proveniente de “Autismo de Grau Severo”, segundo seu laudo atual (CID F.84.0) e de “Deficiência Intelectual Severa” (CID F.71), foi possível observar características em seu comportamento do “Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados”(CID F84.4). Este transtorno comumente observado em pessoas com Deficiência Intelectual Grave (D.I.), por estar dentro do Espectro pode ser confundido com o autismo severo, devido a sua semelhança nas características, o que difere é a permissão ao toque, que o autista severo não tolera. Constatou-se que os professores encontraram dificuldades em lidar com as características do transtorno e que necessitam estar embasados em uma linha de pensamento (currículo pedagógico), que norteie sua prática pedagógica para realizar o ensino estruturado de modo a oferecer aos discentes com deficiência a possibilidade de desenvolvimento. Nesta condição, faz-se, necessário, pautar o professor dentro de uma perspectiva psicossocial educacional adequada aos aspectos do transtorno.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Autismo. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão

1. INTRODUÇÃO

A Neuropsicopedagogia no Brasil surgiu no ano de 2008 a partir da necessidade em agregar a educação e a saúde, tendo em vista a grande quantidade de pessoas com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem, diante desta realidade torna-se oportuno e essencial a presença deste profissional também no âmbito escolar. A Neuropsicopedagogia agrega em seu teor os estudos e práticas pedagógicas, psicopedagógicas e a neurociência, com o olhar multidisciplinar é possível ao neuropsicopedagogo, observar as necessidades de cada pessoa no que diz respeito a o seu desenvolvimento na reabilitação da aprendizagem, agregando e adaptando estratégias para alcançar os seus objetivos.

O presente trabalho é fruto do Estágio Institucional do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional, da Faculdade Mauricio de Nassau, ocorreu na Sala de Recursos Multifuncional no Município de João Pessoa – Paraíba, onde a aluna frequenta a sala regular, cursando o quarto ano do ensino fundamental. Esta pesquisa objetivou avaliar a aluna no contexto do atendimento educacional especializado, sua evolução e os possíveis entraves causados pela sua deficiência no processo educacional. A prática do estágio agrega ao cursista a vivência necessária ao seu desenvolvimento profissional, é nesta prática em que o mesmo estando exposto à realidade da instituição de ensino, ao aluno e suas queixas, vem a conhecer de fato o significado da sua função no ambiente escolar.

Constatou-se que os professores encontraram dificuldades em lidar com as características do transtorno e que necessitam estar embasados em uma linha de pensamento (currículo pedagógico), que norteie sua prática pedagógica para realizar o ensino estruturado de modo a oferecer aos discentes com deficiência a possibilidade de desenvolvimento. Trazendo também sugestões para que as pessoas que lidam com a aprendente possam ajudá-la no que diz respeito às relações sociais e principalmente afetivas, assim como melhorar a qualidade nas estratégias de aprendizagem.

Utilizamos bibliografia acerca da temática, bem como as informações coletadas em campo (questionários com perguntas abertas e fechadas) com os pais na anamnese estruturada, entrevista à equipe técnica, queixas apresentadas pela família, escola e as observações, avaliações realizadas nos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde que foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, onde se refere à Educação Especial, deixou claro no seu Art. 58. P. 18 que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB. 1996. P. 18).

Apesar de já ter se passado tanto tempo desde seu decreto e de já ter surgido varias leis com relação aos vários tipos de deficiência em varias áreas da sociedade, ainda nos deparamos e nos surpreendemos com a inclusão.

Os objetivos da educação inclusiva visam promover a convivência entre as diferenças com total integração da vida em sociedade inclusive para aqueles que não serão capazes de competir no mercado de trabalho, tendo o apoio dos órgãos oficiais para dá este suporte, ainda na LDB podemos observar no Parágrafo único do capítulo V. P. 19 que diz:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (LDB. 1996. P. 18).

Tendo em vista que o Autista faz parte deste universo, torna-se relevante uma observação mais apurada por parte do profissional neuropsicopedagogo que vai trabalhar neste ambiente ao aprendente no que diz respeito entre outras coisas ao seu desenvolvimento educacional e cognitivo.

Não deixando de observar as características gerais da pessoa autista, a saber: déficits qualitativos na interação social, déficits na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

Portanto conhecer as características peculiares a cada pessoa com autismo, ajudará em uma adaptação satisfatória em seu desenvolvimento diário, através de avaliações feitas pelo profissional capacitado é possível que esta pessoa através de terapias adequadas a suas necessidades e com estímulo precoce chegue a ter qualidade de vida satisfatória para uma vida em sociedade.

O termo “Autismo”, foi difundido por “Bleuler ” em 1911, a princípio foi visto como sendo um transtorno esquizofrênico, tendo predominância maior em meninos, quando as

meninas são acometidas de autismo, geralmente é com o grau mais grave acompanhado de danos cerebrais severos.

Foi observado em crianças com autismo, déficits nas áreas descritas por Camargo Jr. p.12. 2005:

Os autistas apresentam, especificamente, déficit em quatro áreas: pobreza de jogos imaginativos, não utilização e compreensão dos gestos; não utilização da linguagem com objetivo de comunicação social e presença de respostas estereotipadas ou de ecolalia (CAMARGO JR. P.12. 2005).

A linguagem para o autista não tem muita importância já que ele não reconhece as expressões emocionais, a maioria nunca vai falar, quando querem alguma coisa, utiliza a mão de outra pessoa como ferramenta, sem necessariamente expressar seu interesse naquele momento, alguns se identificam com a música, pois gostam da melodia. Cabe ao trabalho multiprofissional onde está incluso também o profissional neuropsicopedagogo, buscar ferramentas para ajudar o autista nesta comunicação. Segundo Vargas (2014, p. 177),

Diante do fazer psicopedagógico, entende-se que ajudar uma criança autista é tentar entrar no seu mundo e influenciá-la a vir para fora, abrindo e fechando ciclos de comunicação. Buscar um olhar sensível e reflexível é fundamental, uma vez que, por mais severa que possa se caracterizar o espectro, as possibilidades de aprendizagem não se esgotam (VARGAS, 2014. P. 177).

O déficit intelectual é comumente observado no autista e alguns podem ser acometidos de epilepsia dependendo da área lesionada do cérebro, o que não os deixam incapaz de realizar determinadas tarefas, se observarmos a teoria das múltiplas inteligências de Gardner, onde ele nos remete a observar a ciência cognitiva (o estudo da mente) e a neurociência (o estudo do cérebro), estas ciências nos possibilita observar que dependendo do estímulo dado ao autista ele consegue aprender, sabendo que cada um tem uma forma e tempo próprio de aprendizagem. Gardner. 2012. p.13 nos fala que:

Eu acredito que devemos nos afastar totalmente dos testes e as correlações entre os testes, e, ao invés disso observar as fontes de interações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para o seu modo de vida.(GARDNER. 2012. p.13).

Ao se referir as múltiplas inteligências, Gardner observou estudando vários tipos de pessoas, inclusive o autista, a mesma capacidade de resolver problemas, à exemplo de quando o

autista usa a mão de outra pessoa como instrumento, ele está resolvendo naquele momento o seu problema em executar algum tipo de tarefa, da mesma forma quando ele desenvolve por si só meios para se comunicar, a exemplo de autista com Deficiência Auditiva (D.A) que para se comunicar com a família, mesmo sem ser exposto a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), ele usa sinais desenvolvidos por ele para se comunicar, isso nos mostra que apesar dos danos cerebrais à capacidade cognitivas dessas pessoas não são iguais entre si, é por isso que com treinamento direcionado conseguem viver em sociedade com qualidade de vida.

Tendo como foco avaliar as dificuldades no processo de aprendizagem da aprendente, tais informações sobre a trajetória de vida da mesma observando como se deu a sua construção social, contextualizada em vários momentos distintos, tornam-se importante serem relatadas e avaliadas juntamente com a avaliação pedagógica, buscando um melhor resultado avaliativo com sugestões terapêuticas, visando uma melhor qualidade de vida da aprendente. Segundo a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) 2015:

Na avaliação neuropsicopedagógica, o Neuropsicopedagogo clínico, além de aplicar testes e escalas padronizadas para a população brasileira, utiliza a observação clínica, lúdica, e do material escolar para elaboração da hipótese diagnóstica. O contato com a escola, com a família, com demais membros que residem com o sujeito; e com os demais profissionais que atuam no caso, torna-se relevante para a compreensão do quadro e do projeto de intervenção.

A aprendente começou a frequentar a escola regular pela primeira vez em 2015, na ocasião, antes os pais não acreditavam que ela pudesse render alguma coisa na escola, devido a sua agressividade e falta de atenção, a princípio frequentava a escola regular apenas uma vez por semana, durante todo o ano de 2015 foi assim, sentindo que ela está se adaptando bem, a coordenação da escola sugeriu que aumentasse os dias de frequência, ano seguinte passou a frequentar três vezes por semana até o primeiro semestre deste ano foi assim, só no segundo semestre de 2016 passou a frequentar quatro dias por semana, só na quinta-feira que não vai pois, no horário da manhã ela frequenta a sala de recursos multifuncional, depois vai para terapia psicológica e à tarde vai para terapia fonoaudiológica.

A família é composta de pai, mãe e um irmão mais velho, onde o pai é o provedor da família, a mãe cuida da casa e dos filhos, o irmão mais velho é estudante; O pai é militar aposentando-se, tem o ensino médio completo, a mãe também tem ensino médio completo e o irmão está terminando este ano o ensino médio, está com 18 anos e ainda não sabe o que quer

ser, mostra-se confuso não aceitando a limitação da irmã, queixa-se constantemente da falta de atenção dos pais, relata para os pais que sua vida acabou com o nascimento da irmã.

A psicomotricidade da pessoa autista é importante para que ela possa conhecer-se e conhecer o ambiente ao seu redor, com a aluna em questão não é diferente apesar da escoliose no dorso lombar, apresenta um bom equilíbrio corporal, conhece o espaço que a rodeia correspondente ao desenvolvimento de crianças com idade de três a sete anos. Segundo Oliveira 2002:

A coordenação global e a experimentação levam a criança adquirir a dissociação de movimentos. Isto significa que ela deve ter condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando uma atividade diferente, havendo uma conservação de unidade de gesto. Exemplo: quando uma pessoa toca piano, a mão direita executa a melodia, à esquerda o acompanhamento e o pé direito à sustentação. São três movimentos diferentes que trabalha junto para conseguir uma mesma tarefa (OLIVEIRA, 2002).

Tem como lado dominante a mão direita, ou seja, o lado dominante é o esquerdo do cérebro, observei varias dificuldades na estruturação espacial no que diz respeito à leitura, escrita e matemática, porém percebe ritmos, prever a trajetória de uma bola quando jogada em sua direção afasta-se para que não haja contato com ela e não costuma esbarrar, cair ou se chocar com os objetos.

Apresenta entendimento da escala temporal quando bate nas panelas para que a mãe faça o almoço, fica assistindo televisão esperando o programa “Encontro com Fátima Bernardes” se mudar o canal ela se irrita, quando começa o programa ela vai para o banheiro e puxa a mãe para lhe dar banho, arrumar e leva-la à escola, local em que demonstra gostar de estar. O que me levou a crer que ela esta no nível de percepção temporal onde já possui harmonia em seus movimentos, assimila velocidade e percebe a duração do seu dia, passando para uma etapa posterior, que segundo Oliveira 2002:

Numa etapa posterior, ele passa a tomar consciência das relações no tempo, irão trabalhar as noções e relações de ordem, sucessão, duração e alternância entre objetos e ações. Irá perceber as noções dos momentos do tempo, por exemplo, o instante, o momento exato, a simultaneidade e a sucessão. (OLIVEIRA. 2002).

Apresenta estrabismo porem não apresenta em seus exames a necessidade do uso de óculos ou alguma perda da visão, já na discriminação auditiva, aparentemente não da importância quando chamamos o seu nome ou lhe pedimos algo oralmente, só quando estimulada por música apresenta interesse por alguns instantes fica atenta e logo depois dispersa outra vez, porém é possível observar que ela distingue o ritmo de uma frase pronunciada sem

musicalidade para uma frase pronunciada com melodia e acompanhamento de instrumento musical.

Tais observações estão presentes na aprendente avaliada neste estágio, exceto ecolalia, pois, a mesma está começando a oralizar e só consegue pronunciar “Papai e mamãe” podendo estar relacionado a estereotípias verbais, já que em outro momento de sua vida ela falou as mesmas palavras e parou, mesmo sem nunca ter parado a terapia fonoaudiológica.

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

A aprendente V. F. S, 10 anos, foi avaliada pela estudante de estágio Neuropsicopedagógico Institucional, Solange Oliveira Gomes de Araújo realizado no Centro Est. Exp. de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, situada à rua: Manoel Franca s/n, Conjunto Pedro Gondim, onde a aluna frequenta semanalmente as quintas feiras pela manhã a Sala de Recurso Multifuncional, à tarde frequenta a escola regular anexo Matheus Augusto de Oliveira, onde frequenta a sala do 4º ano do ensino fundamental, tendo como queixa apresentado por pais e professores: Autismo de grau Severo; Deficiência Intelectual Grave; Dificuldade de interação Social; Dificuldade comportamental; Dificuldade de aprendizagem.

A avaliação Neuropsicopedagógica foi realizada em dez sessões, observando as queixas dos pais e da escola, a princípio tendo como modelo norteador para avaliação a sequência diagnóstica sugerida por Weiss 2007. P. 38, onde ela diz que:

Em linhas gerais, estabeleço a seguinte Sequência Diagnostica a ser modificada segundo as necessidades de cada caso:

1. Entrevista Familiar Exploratória Situacional;
2. Entrevista de Anamnese;
3. Sessões Lúdicas Centradas na Aprendizagem (Para crianças);
4. Complementação com provas e testes (quando for necessário);
5. Síntese Diagnóstica – Prognóstico;
6. Entrevista de Devolução e Encaminhamento.

Porém devido ao tempo apertado para a realização do estágio e a flexibilização da família no que diz respeito à frequência da criança para as avaliações, se disponibilizando a leva-la para o atendimento duas vezes por semana, a sequência sequencia avaliativa ficou da seguinte forma:

1ª Sessão em 03/11/2016 foi para conversar com o pai, pedir autorização de uso da imagem da menor, acertar os dias e horários das avaliações e ouvi-lo, na oportunidade ele

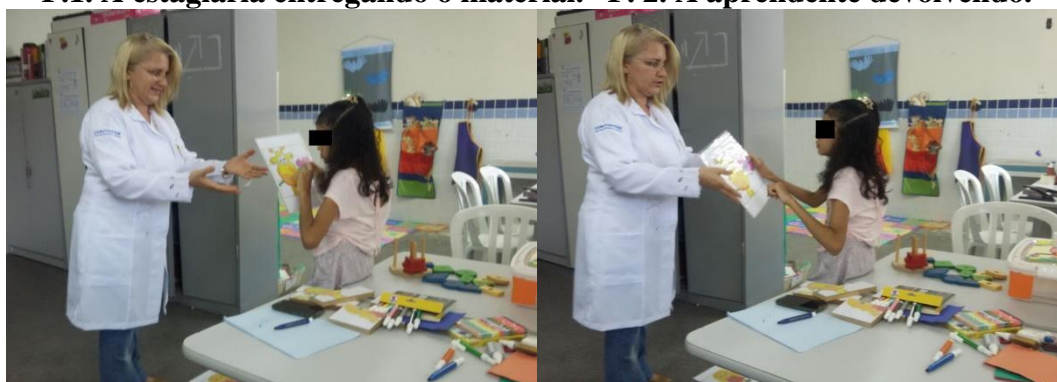
demostrou estar aflito com a situação da criança, pois um fato novo estava para chegar, ele receberia nos próximos dias um novo laudo reavaliado, desta vez iria constar o diagnóstico de Autismo Severo, se mostrou cooperativo, porém inquieto com a nova realidade.

2ª Sessão em 07/11/2016. Momento da entrevista com a professora da sala de Recursos Multifuncional, na oportunidade ela relatou que a aluna chegou para o atendimento no segundo semestre do ano em curso, trata-se de uma aluna assídua, porém pouco interage com a professora, os pais tem participação ativa em seu desenvolvimento educacional e social, ela sempre está tentando chamar a atenção dos pais, não responde as tentativas de atividade sugerida pela professora, não senta e não segura os objetos que lhes são oferecidos e algumas vezes não quer entrar na sala.

3ª Sessão em 10/11/2016 a avaliação foi feita utilizando a Entrevista Operacional Centrada na Aprendizagem “EOCA”; Foi colocado sobre uma mesa materiais didáticos tais como, papéis de várias cores, caixa contendo lápis para pintar de várias cores, lápis hidrocor de várias cores, canetas de várias cores, cola branca e de várias cores, caixa com massa de modelar de várias cores, lápis grafite, giz de cera de várias cores tesoura de ponta redonda, borracha, quebra cabeça de três peças e alguns jogos educativos de madeira.

Na oportunidade a aprendente a princípio não demonstrou interesse nos objetos expostos e não sentou na cadeira que lhes foi oferecida, antes de terminar a sessão após vários estímulos, segurou um dos lápis oferecido pela estagiária e bateu em uma folha de papel, logo após ela segurou por alguns instantes a figura da girafa do quebra cabeça, olhou um pouco e devolveu nas mãos da estagiária, como podemos observar nas figuras 1 e 2. Fato que antes nunca foi conseguido pela professora da sala.

F.1. A estagiária entregando o material. F. 2. A aprendente devolvendo.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal.

4ª Sessão em 14/11/2016 anamnese com a mãe, a mesma relatou que a criança foi muito desejada, até simpatias ela fez para ter uma menina, tendo em vista que já tinha um filho, teve uma gravidez tranquila, estava emocionalmente bem, quando começou a sentir dores foi para a maternidade, chegando lá entrou em trabalho de parto e os médicos estavam dormindo demorando em atendê-la, a criança chegou a coroar e ela ainda estava sem atendimento, o parto foi normal, o tempo gestacional ocorreu dentro do limite de nove meses, a criança nasceu medindo 47,7cm e pesando 2.910kg.

Atualmente a criança se alimenta bem, só consegue dormir após ingerir o medicamento receitado pelo neurologista (NEULEPTIL) e usa fraldas frequentemente, ainda não sabe pedir para ir ao banheiro.

Durante a entrevista a mãe chorou, a mesma faz tratamento psicológico, pois foi acometida pela síndrome do pânico, mostrando um grande desespero em não saber lidar com o novo laudo da aprendente e com o filho mais velho que não aceita a irmã com tantos problemas, a mãe acha que ele tem vergonha dela, ele estuda na mesma escola que ela frequenta no horário matinal, ele evita falar com os pais neste momento, a mãe acredita que é para que os amigos dele não o vejam com a irmã.

5ª Sessão em 17/11/2016 desta vez quis observar nela a sua capacidade de interação, para chamar sua atenção foi utilizada uma bola grande com movimentos repetitivos, batendo com a bola no chão ela interagiu batendo na bola e mostrou interesse em participar da brincadeira, em determinado momento ela abraçou a bola por alguns instantes e depois soltou e bateu na bola, tentando repetir os movimentos anteriores, observe esta interação nas figuras 3 e

F. 3. Momento que abraçou a bola.

F. 4. Momento de interação.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal (2016).

6ª Sessão em 21/11/2016 nesta avaliação a aprendente ficou livre para se locomover no

ambiente, a estagiária usou comandos de voz chamando pelo seu nome, estalar de dedos e batidas ritmadas com pés e com as mãos, sempre que escutava as os sons executados pela estagiária, a aprendente que estava andando pela sala parava para observar o que a estagiária estava fazendo, repetiu as batidas de palmas figura 5 e tentou estalar os dedos usando a mão da estagiária como ferramenta na tentativa de estalar os dedos figura 6.

F. 5. Repetindo os movimentos. F. 6. Usando a mão da estagiária.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal.

7ª Sessão em 24/11/2016 teste de expressão social e afetiva, foi apresentado a aprendente desenhos esquemáticos de faces humanas contendo expressões básicas, com representação de alegria, medo, tristeza e raiva com o objetivo de observar a percepção dela sobre os sentimentos.

Foi pedido a aprendente que ela apontasse por exemplo para a figura que representa alegria, ela não reagiu de forma alguma aos estímulos da estagiária em relação as figuras, tal indiferença pode ser observada nas figuras 7 e 8.

F. 7. Estagiária apontando.

F.8. Estagiária chamando a sua atenção



Fonte: Acervo fotográfico pessoal.

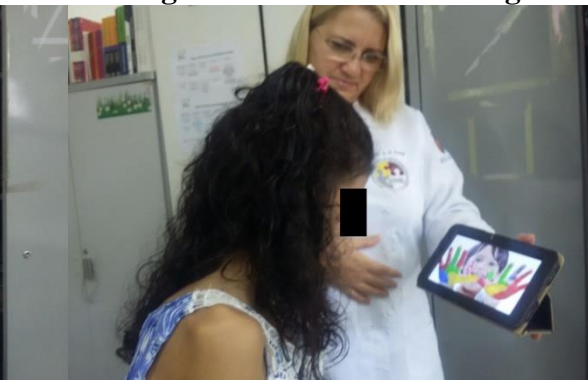
8ª Sessão em 28/11/2016 foi utilizada música para avaliar sua interação com o som

musical, colocando em um tablete uma cantiga de roda com imagens para chamar sua atenção, ela parou de andar pela sala e ficou observando as imagens por um bom tempo como mostram as imagens 9 e 10, depois riu e bateu palmas demonstrando gostar de música.

F. 9. Aprendente atenta à música.



Fig. 10. Observando as imagens.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal

9ª Sessão em 28/12/2016 no horário da tarde o encontro foi na escola regular, a entrevista foi feita com a professora da sala regular, que relatou que no começo do ano foi difícil, pois a mudança de ano acarretou em mudança de professora e de cuidadora, a mesma não faz atividades como as outras crianças, a professora falou que fica angustiada pelo fato e não saber ensina-la e que não sabia que ela é autista.

Na oportunidade a cuidadora também foi ouvida, em seu relato ela citou sua formação psicopedagógica, e que tenta estimular o seu comportamento como pode, também não sabia que ela é autista, só desconfiava, faz com que ela fique na sala o máximo de tempo possível, da o lanche que ela leva de casa e ainda come o lanche da escola, como atividade com a aprendente ela usa a música e também canta pra ela.

O comportamento da aprendente na escola regular foi surpreendente, a mesma reconheceu à estagiária quando a viu, segurou em sua mão e levo-a para conhecer sua sala de aula, a biblioteca e o ginásio, lugar de sua preferencia, como podemos ver na figura 11,interagiu com as colegas de sala, figura 12.

F. 11. Apresentando a escola.F.12. Interagindo com a colega.



Fonte: Acervo fotográfico pessoal.

A aprendente no ambiente escolar demonstra satisfação, autonomia ao beber água no bebedouro e segurar sua garrafinha de suco com suas próprias mãos para beber, lembrando que a alfabetização faz parte da inclusão social de toda pessoa, com o autista não é diferente, porém suas limitações não permite que ela aprenda a ler como as crianças típicas, por isso é importante que a escola tenha em seu quadro de profissionais um neuropsicopedagogo, para construção pedagógica do autista, junto com toda equipe escolar.

5. CONCLUSÃO

Muitas vezes o docente até possui o conhecimento teórico sobre o transtorno e os déficits decorrentes de sua sintomatologia apresentada pelo aluno com deficiência, mas a práxis é vestida por uma distonia entre a literatura consultada por ele e como aplicar em sua prática, obtendo assim muitas vezes a frustração de não obter o desenvolvimento significativo deste aluno. Frente a este panorama verificou-se que os feitos pedagógicos optados para se trabalhar as dificuldades apresentadas pelo aluno com deficiência no processo da aprendizagem, geram sentimentos abstrusos nos professores, que por conta disso, não desenvolvem e nem atingem expectativas reais em relação ao trabalho ofertado.

É de suma importância direcionar o atendimento prestado pelo professor no Atendimento Educacional Especializado, o qual necessita de uma estrutura organizada e sistematizada, para não consentir que o atendimento seja apenas um formato de contenção do aluno com deficiência durante aquele momento e como forma de punição pelo seu comportamento muitas vezes agressivo na sala regular, mas que compusesse um espaço que fornecesse a ele o meio para aprender, atribuir significado, generalizar conceitos, descobrir e redescobrir em diversos contextos.

No tocante aos pais, foi sugerido o apoio psicológico para toda à família e não só para a aluna e a mãe como acontece atualmente. Também é de suma importância que aluna continue frequentando a escola regular, é muito importante continuar com os estímulos oferecidos na escola regular como: permanência e participação das atividades em sala e interação com as colegas. Com persistência e paciência no tempo dela, é possível alcançar bons resultados no que diz respeito à socialização e autonomia da aprendente.

No tocante à aprendizagem da leitura e escrita, estudos mostram que o método fônico é o mais indicado para pessoas autistas no processo de alfabetização, portanto vale na hora das atividades de escrita pronunciar os sons das letras e palavras associadas a imagens, dando significado ao aprendizado. A aluna necessita além do acompanhamento multiprofissional com: Neurologista, Psicopedagogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo e Terapeuta Ocupacional, devido ao diagnóstico de Autismo Severo associado à Deficiência Intelectual Severa, torna-se importante também intervenções com Neuropsicopedagogo e Musicoterapia como alternativa para seu desenvolvimento.

Conclui-se que, diante das dificuldades específicas que o transtorno apresenta, faz-se necessário realizar a orientação e a qualificação dos professores dentro das instituições, lançando mão de recursos práticos que venham propiciar a eficácia do processo ensino-aprendizagem do aluno com autismo. Muito embora tenhamos encontrado tais dados, é imprescindível que outras pesquisas sejam realizadas nessa área, por tratar-se de um campo amplo e moderno na história educacional do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 08. dez. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. (Vide Adin 33247, de 2005) (Vide Decreto nº 3.860, de 2001) (Vide Lei nº 10.870, de 2004) (Vide Lei nº 12.061, de 2009). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAMARGOS Jr., Walter et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3o milênio. Brasília: CORDE, 2005.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática / Howard Gardner; Trad. Maria Adriana Verissimo Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 2012.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2002. (Cap.2. Desenvolvimento da psicomotricidade. p. 41-103). Disponível em: <http://www.fontedosaber.com/psicologia/areas-da-psicomotricidade.html>. Acesso em; 26. dez. 2016.

SBNPp - Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. **História da neuropsicopedagogia no Brasil**. Disponível em <http://www.sbnpp.com.br/historia-da-neuropsicopedagogia-no-brasil/>. Acesso em: 08. dez. 2016.

_____. **Neuropsicopedagogo institucional e clínico** – Artigo Comentado. (Art. 29 do Código de Ética Técnico Profissional) Disponível em: <http://www.sbnpp.com.br/neuropsicopedagogo-institucional-e-clinico-artigo-comentado-art-29-do-codigo-de-etica-tecnico-profissional/>. Acesso em: 27. dez. 2016.

TEIXEIRA, Vilma Pereira da Silva GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. **Transtornos globais do desenvolvimento relacionados ao autismo e sua influência no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/471-4.pdf>. Acesso em: 30. Jan. 2017.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica** – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar/ Maria Lúcia Lemme Weiss – 12ª ed. ver. Ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

PRÁTICAS DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Dayan Mendonça Santos da Costa
Faculdade Maurício de Nassau – Curso de Pós Graduação
Olivia Suenia do Nascimento Moreno
Faculdade Maurício de Nassau – Curso de Pós Graduação
Orientadora: Prof^a. Ma. Rosilene Felix
Faculdade Maurício de Nassau

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender as práticas relacionadas a intervenção do Neuropsicopedagogo no ambiente institucional, entender o papel desse profissional, saber através da realidade da instituição e do aluno quais as contribuições que o neuropsicopedagogo pode trazer no que diz respeito ao seu aprendizado. Este estudo foi realizado a partir do Estágio Supervisionado em Neuropsicopedagogia Institucional do curso de Pós-Graduação da Faculdade Maurício de Nassau, tendo em vista a necessidade de uma experiência de prática Neuropsicopedagógica embasada nos fundamentos aprendidos ao longo do curso, com os princípios teóricos e metodológicos, estudado e supervisionado em sala de aula. Nosso estágio foi realizado em uma escola pública do Município de Mamanguape, e o aluno que observamos, tem muita dificuldade em concentração e de estabelecer foco em determinados assuntos por muito tempo. Para dar suporte teórico às questões aqui apresentadas, utilizou-se uma bibliografia produzida por estudiosos que se destacam no assunto, como: FERMINO (1996); SANTOS (2016); MATOS (2003); RUBINSTEIN (1987); WEISS (1992); assim como o I Código de Ética da Psicopedagogia que é um documento de suma importância. A partir da anamneses, e dos encontros com a direção e com o responsável do aluno e também os encontros realizados com o mesmo, depois que realizamos a intervenção, podemos perceber que a criança é capaz de interagir com objetos, criando desenhos, gestos, palavras ou outros objetos. Mas por ser uma criança de nove anos, tem grande dificuldade de se expressar. Contudo o aluno em questão tem possibilidade de desenvolver sua aprendizagem desde que o seu ritmo seja respeitado e aproveitando os poucos momentos em que fica mais tranquilo.

Palavras-chave: Prática institucional; Estágio Supervisionado; Intervenção.

1. INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento que lida com o processo de aprendizagem humana, tendo como objeto de estudo o próprio ser humano, na sua apreensão da realidade e na sua construção do conhecimento. Estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, principalmente relacionados à prática pedagógica, envolvendo o atendimento às necessidades individuais de aprendizagem, o fracasso escolar e a apropriação do conhecimento pelo sujeito.

Nesse caminho de inclusão e respeito, aqueles que apresentam alguma dificuldade para

aprender vêm à psicopedagogia, que oferece subsídios e recursos para que se tenha um estudo e uma leitura minuciosa dos processos cognitivos e dos mecanismos psicológicos que estão apresentando algum problema ou sintoma na situação de aprendizagem.

Cabe informar que no relacionamento com o aluno, o psicopedagogo constitui uma análise ponderada, que consente levantar uma sequência de proposições precursora de métodos capazes de criar a situação clínica que promova uma conexão aceitável e apropriada para aprendizagem. Contudo, o presente trabalho tem o objetivo apresentamos o relatório em que fizemos o Estágio Supervisionado de Neuropsicopedagogia Institucional, do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Faculdade Mauricio de Nassau, tendo em vista a necessidade de uma experiência de prática Neuropsicopedagógica embasada nos fundamentos aprendidos ao longo do curso, com os princípios teóricos e metodológicos, estudado e supervisionado em sala de aula. Nosso estágio foi realizado em uma escola pública do Município de Mamanguape, e o aluno que observamos, tem muita dificuldade em concentração e de estabelecer foco em determinados assuntos por muito tempo. E certos momentos estabelece um contato fantasioso com a realidade, com atitudes regressivas e imaturas. Durante uma conversa desvia muito o assunto abordado temas que não fazem parte do contexto. Apresenta grandes dificuldades no processo ensino e aprendizagem.

O presente relatório estrutura-se em três partes principais: Primeiramente será apresentada uma fundamentação teórica onde buscaremos expor as concepções teóricas que embasam este trabalho. Depois será apresentado o informe psicopedagógico onde será descrito todas as atividades propostas. Por fim, será apresentado os resultados provenientes e as conclusões, bem como os possíveis encaminhamentos para o caso estudado. Vale aqui destacar que este trabalho esta todo baseado em uma hipótese diagnóstica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - A psicopedagogia

A Psicopedagogia é um campo de estudo que propõe a coordenar conhecimentos e princípios de diferentes Ciências Humanas, tais com a Psicologia, a Psicanálise, a Filosofia, a Psicologia, a Pedagogia, a Neurologia, entre outros tendo como objetivo obter ampla compreensão sobre os variados processos envolvidos no aprender humano.

A Psicopedagogia é uma profissão que nasce através de uma proposta de

interdisciplinaridade, nos explica Santos (2010). A autora pontua que cabe ao psicopedagogo não somente propor:

Atividades e treinamentos para indivíduos com problemas de aprendizagem e comportamento baseados em teorias comportamentais, como sugere a Psicologia Educacional, nem definir métodos, técnicas e estratégias de ensino como propõe a Pedagogia mas cabe-nos ocupar um lugar que está na inter-relação da ensinagem e da aprendizagem (SANTOS 2010, p.1).

Desta forma, a psicopedagogia vem colaborar com todos aqueles que têm dificuldades de aprendizagem, que reprovam que não conseguem acompanhar os seus colegas e que muitas vezes são “deixados” para trás no processo de aprendizagem. A insatisfação e a inquietação dos profissionais que trabalham com as dificuldades de aprendizagem fizeram com que surgisse a psicopedagogia. Rubinstein, apud Fermino, coloca que:

O psicopedagogo é como um detetive que busca pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a construção da dificuldade de aprendizagem (RUBINSTEIN *apud* FIRMINO, 1996, p. 128).

É nessa investigação que o psicopedagogo necessita estar livre de qualquer influência prévia e (pré)-conceito, estar livre de qualquer sentimento, olhar e principalmente saber selecionar tudo o que ouve e enxerga para poder intervir, colaborar, elaborar planos de trabalho com os envolvidos no processo educativo.

2.2 - Deficit de aprendizagem

Cada criança tem o processo de desenvolvimento diferente, algumas aprendem com maior facilidade enquanto outras aprendem mais devagar. E nesse momento que é de fundamental importância que o professor analise individualmente cada criança para poder adequar os conteúdos conforme a necessidade de cada um.

O estudo do processo de aprendizagem humana e suas dificuldades são desenvolvidos pela Psicopedagogia, levando-se em consideração as realidades interna e externa, utilizando-se de vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando- os. Segundo Weiss (1997);

A aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno (aprendente), no seu pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer “dissociações de campo” e sabe-se que o sujeito não tem danos orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades

na aprendizagem: algo vai mal no pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo (WEISS, 1997, p. 23).

O aluno, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem, muitas vezes começa a apresentar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade, etc. A dificuldade acarreta sofrimentos e nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria. Se a dificuldade fosse apenas originada pelo aluno, por danos orgânicos ou somente da sua inteligência, para solucioná-lo não teríamos a necessidade de acionarmos a família, e se o problema estivesse apenas relacionado ao ambiente familiar, não haveria necessidade de recorreremos ao aluno isoladamente.

Uma vida é uma história de vida. É preciso saber o aluno que se tem como ele aprende. Se ele construiu uma coisa, não se pode destruí-la. O psicopedagogo ajuda a promover mudanças, intervindo diante das dificuldades que a escola nos coloca, trabalhando com os equilíbrios/desequilíbrios e resgatando o desejo de aprender.

2.3 Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

De acordo com o autor Paulo Mattos (2007), as crianças que apresentam o TDAH podem ser rotuladas como mal educados, desinteressados, com problemas familiares, ou até mesmo com dificuldades de enxergar e ouvir, ou problemas de aprendizagem que dificultam seu desempenho acadêmico, ao invés de serem encaminhadas para profissionais da área de saúde para terem um diagnóstico mais adequado. Sabe-se, no entanto, que não podemos dizer que tais crianças não são capazes de aprender, e que, em geral, têm níveis normais ou elevados de inteligência.

Dessa forma, cabe à escola e, mais precisamente aos professores, a possibilidade de identificar precocemente os sintomas e encaminhar a criança para uma avaliação médica. E nesse caso, não só o professor, mas toda a equipe técnica da escola exerce funções importantíssimas no diagnóstico e tratamento desse transtorno. No entanto, precisam estar bem informados e querer participar do tratamento apoiando não só as crianças, mas também os pais.

3. ANALISE DOS DADOS

A intervenção Neuropsicopedagógica tem por objetivos propor relações de ajuda, dando apoio à construção do conhecimento, ajudando o aluno com alguma dificuldade de aprendizagem a se incluir no rol de alunos sem dificuldades. Tem ainda como principal

objetivo, auxiliar os sujeitos envolvidos na ação educacional (professor, escola, alunos, família) a lidarem com os problemas decorrentes de tais dificuldades.

Nesse sentido, os principais objetivos de uma intervenção Neuropsicopedagógica são: Contribuir para o alcance dos objetivos educacionais da instituição de ensino; promover situações que proporcionem ao aluno condições de progressão em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento; atuar no sentido de buscar condições ideais de ensino; auxiliar o professor em todas as situações de aprendizagem; contribuir para um ensino de qualidade e diversificado ajustado para os diferentes tipos de alunos; e promover ações que permitam à instituição de ensino, otimizar seus recursos humanos.

3.1 - Informe psicopedagógico

3.1.1 – Dados Pessoais

O aluno J.H.S.F, tem nove (09) anos de idade, do sexo masculino, estuda na Escola Iracema Soares na turma do 2º ano, no período da manhã. O mesmo mora com sua vó e seus pais são separados.

3.1.2 - Motivo do encaminhamento

Segundo a diretora da escola, a professora e o relato da avó, a principal queixa sobre J.H.S.F, é que ele não para, fica o tempo todo inquieto, mexendo em tudo que estiver em sua frente, como também o desinteresse pelos estudos, Não sabe ler e só escreve alguma coisa se for tirado do quadro e com muita dificuldade, mesmo estando no 2º ano não sabe escrever nem seu próprio nome.

3.1.2 - Período da avaliação e número de sessões

Tivemos seis (06) encontros no total sendo o primeiro encontro com a diretora da escola, que se mostrou bastante solícita e interessada na proposta de intervenção e mais que imediatamente já nos mostrou o aluno que queria que fosse avaliado; o segundo encontro foi com a professora do aluno apresentado pela diretora; o terceiro encontro foi com a avó do aluno e os últimos quatro (03) encontros foi com o aluno apresentado.

3.1.3 – Instrumentos que seriam utilizados:

Antes de relatarmos quais instrumentos utilizados, vamos relatar as partes mais importantes das entrevistas realizadas com a diretora, a professora e com a avó do aluno.

- Diretora

No primeiro momento estivemos na escola, como já tínhamos estagiado na mesma por diversas vezes em nossa graduação pulamos a fase de apresentação de suas instalações, desta forma pedimos que a diretora nós apresentasse algum aluno que para ela apresentava alguma dificuldade na escola, foi quando ela falou do J.H.S.F, disse que já faz um tempo que vem avaliando ele e outros alunos da escola, e que acredita que ele tenha grande dificuldade de aprendizagem por motivo ainda desconhecido por ela. Afirmou que ele demonstrar ser uma pessoa bastante agitada e que não se concentra em nada que faz.

- Professora

Em contato com a professora do J.H.S.F, ela apenas nos afirmou tudo aquilo que a diretora já tinha nos contado. Disse que o aluno não para quieto, em todo tempo fica batendo nas coisas, não sabe ler e só tira alguma coisa se for copiado do quadro e com muita dificuldade, afirmou ainda que o aluno não sabe nem escrever seu nome próprio. Enfatizou que o mesmo não gosta de faltar aula, mas que a intenção dele é apenas tirar a atenção dos demais alunos, e que ele aprende muito rápido tudo o que ele quer, ou seja, o que lhe é conveniente.

Avó

Na entrevista com a avó do J.H.S.F, ela relata que o mesmo nasceu de parto normal, de uma concepção não planejada. Durante toda a sua gravidez, sua mãe sofreu muito, sentia muitas dores, enjoos e teve uma gravidez muito angustiada pela ausência do seu parceiro, que ao saber da sua gravidez lhe abandonou. Mas a gravidez teve seu percurso normal em relação ao período, completando assim os nove meses. Durante o trabalho de parto surgiram algumas complicações, diagnosticado o trabalho de parto, se passaram 24 (vinte e quatro) horas desde o início até o nascimento, quando nasceu J.H.S.F, ele nasceu cianótico por falta de oxigênio e teve que ser levado às pressas para uma incubadora e para o balão de oxigênio.

A avó relatou lembrar-se de que quando era bebê ele chorava muito, era nervoso e não dormia bem, mamou pouco tempo, pois a mãe não tinha leite suficiente, demorou em falar as primeiras palavras com significado e até hoje quando fala gagueja; o desenvolvimento motor foi

um pouco tardio em relação as crianças que conhece, caía muito e se machucava muito quando pequeno e que ate hoje ele se bate, realizou o controle dos esfíncteres aos dois anos e meio. Usou chupeta por pouco tempo, e apresenta alguns tiques como ficar repetindo alguma coisa que gosta. Já demonstrou curiosidade sexual, mas nunca perguntou nada a ela. J.H.S.F e sua mãe sempre moraram com a sua vó, até que um dia sua decidiu mora no Rio de Janeiro e o menor ficou com avó. A avó relata que durante a infância o menor teve algumas crises de convulsão, quando ele tinha febre muito alta. Mas que nunca levou ele para um atendimento especializado, quando acontecia levava para a maternidade e lá era medicado, depois liberado. Ela firma que ele ficou bom através de algumas ‘simpatias’ que ela fez. Mas que depois disso ele não teve, mas febre alta.

A família atual de J.H.S.F, é formada pela avó, o avô, e um tio que tem deficiência mental. Em relato a avó afirma que o menor não gosta de nenhum dos parentes, nem mesmo dela. Ela afirmou que ele já disse isso varias vezes. Disse também que ele não pergunta nem pela mãe e muito menos pelo pai biológico. A renda financeira da família se resume em vendas de frutas na feira feita pelo seu avô e o Programa Bolsa Família, moram em casa alugada e os únicos tratamentos feitos com o menor foram com médicos do PSF (Programa de Saúde da Família). Atualmente o menor não tem nenhum problema de saúde e como de tudo.

Geralmente ele só dorme depois das onze, afirma a avó. Como ele dorme no quarto junto com o tio ele só que dormir tarde, fica assistindo e batendo nas coisas dentro de casa. Para ele dormir a avó desliga a televisão e apaga todas as luzes da casa, e mesmo assim ele fica falando em cima da cama ate adormecer. O tio que dorme no mesmo quarto que ele não questiona porque toma remédio controlado para dormir e não ver esse movimento todo.

A principal queixa da avó é que J.H.S.F não para quieto, fica batendo nas coisas. Segundo ela, ele só brinca de machucar, que adora machucar os animais, afirma ainda que desde pequeno que ele é assim. Ela disse ainda que não permite que ele tenha amigos, porque ele só tem amizade pra machucar. O único amigo que ele tem é um vizinho que leva ele pra igreja. Ele adora chamar a atenção, relata a avó. Quando os adultos estão conversando ele faz de tudo para aparecer.

A avó relata que já foi chamada varias vezes nas escolas que ele estuda ou estudou, antes da atual escola ele passou por mais três e todas as professoras tem as mesmas reclamações, entre as quais se destacam: a falta de atenção, a hiperatividade, a violência, entre outros.

O I Código de Ética da Psicopedagogia, em seu Capítulo I – Dos Princípios – Artigo 1º

afirma que o psicopedagogo pode utilizar procedimentos próprios da Psicopedagogia, procedimentos próprios de sua área de atuação.

Rubinstein (1996) destaca que o psicopedagogo pode usar como recursos a entrevista com a família; investigar o motivo da consulta; conhecer a história de vida da criança, realizando a anamnese; entrevistar o aluno; fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança; manter os pais informados do estado da criança e da intervenção que está sendo realizada; realizar encaminhamentos para outros profissionais, quando necessário.

INSTRUMENTOS:

- Anamnese;
- Provas Piagetianas;

A teoria piagetiana ressalta a importância de entender a qualidade de pensamento, os argumentos do sujeito na tentativa de compreender as transformações da realidade.

- Caixa de Pandora;

Utilizamos a caixa com diversos materiais em seu interior para que o aluno ficasse a vontade para pegar o que quisesse e através de suas atitudes irmos avaliando.

- Provas projetivas;

As provas projetivas são utilizadas no contexto psicopedagógico como um meio de análise e depuração do sistema de hipóteses e devem ser aplicadas quando há suspeita de implicações emocionais ou vínculos negativos com a aprendizagem.

- Atividades Lúdicas;

Atividades lúdicas para confirmação do Diagnóstico Psicopedagógico com a temática concentração, percepção e atenção, foram utilizados alguns jogos para incentivar a participação do aluno.

Durante os encontros com aluno observamos que ele é bastante inquieto, não gosta muito de conversa, vive em seu mundo. No primeiro momento ele se apresentou um pessoa “quieta”, mas só colocamos a sala e os materiais a sua disposição que ele começou a realmente mostrar seu lado inquieto que tanto foi citado pela diretora, professora e avó.

3.1.4 - Análise dos resultados nas diferentes áreas:

- ✓ **Pedagógica:** Observamos de acordo com os relatos dos familiares e professora e analisando o mesmo que o sujeito tem grande dificuldade na leitura e na escrita, não sabendo nem escrever seu próprio nome.

- ✓ **Cognitiva:** A criança apresentou um lento raciocínio lógico, falta de atenção e baixa concentração. Ao tentar formar as palavras dos desenhos que estão ao lado das figuras, a criança demora muito, tentando identificar as letras; mesmo assim, faz a troca fonológica em palavras de letras simples.
- ✓ **Sócio-afetiva:** Notou-se que é uma criança bastante agressivo. Entretanto, quando se pediu para desenhar a família e o que cada membro sabia fazer, desenhou as pessoas presentes na vida dele, avô, avó, e o tio, faltou a mãe, o que infere que é ausente. Não mencionou em nenhum momento o pai.
- ✓ **Corporal (psicomotora):** É um menino que tem um desenvolvimento físico próprio para sua idade. Nas atividades, constatou-se que a criança não tem dificuldade de se movimentar, de pegar o lápis, borracha ou qualquer outro objeto.
- ✓ **Linguagem:** Quando fala rapidamente não se entende, gagueja na maioria do tempo, faz também a troca sonora na fala e não pronuncia direito as palavras. Na proposição de algumas atividades era preciso explicar mais de uma vez, pois demonstrava pouca compreensão do que se propunha a fazer.

3.1.5 - Síntese dos resultados

No caso da criança analisada, pudemos perceber que ela é capaz de interagir com objetos, criando significantes que o representam como desenhos, gestos, palavras ou outros objetos. Sabemos que a capacidade de representação da criança se manifesta de diferentes formas: a imitação, o desenho, a imagem mental e a linguagem. A linguagem escrita é evidente neste período, que além de fazer parte do sistema de representação, começa a ser objeto de interesse da criança, neste caso analisado, a criança apresenta grande dificuldade em fazer uso do domínio da linguagem escrita.

Nesse caso observado, por ser uma criança de nove anos, tem grande dificuldade de se expressar, pois apresenta algum problema no que diz respeito a sua oralidade, também apresenta em alguns momentos dificuldade de organizar as ações através de uma sequência lógica na realização de uma tarefa, apresenta dificuldades de aprendizagem, na leitura, na escrita e na matemática.

Observando as áreas específicas que compõem o ser em sua totalidade, foi identificado que: Em relação à área cognitiva apresentou baixa atenção, baixa concentração. No nível emocional foram percebidos sentimentos de ausência do pai e da mãe.

3.1.6 - Prognóstico:

O aluno em questão tem possibilidade de desenvolver sua aprendizagem desde que o seu ritmo seja respeitado e aproveitando os poucos momentos em que fica mais tranquilo, necessita de um tempo maior para decifrar a leitura e colocar o seu pensamento no papel, dificultando a produção livre. Ainda precisa ser trabalhada atividades que estimule a leitura e a escrita.

3.1.7 – Recomendações e indicações

Acreditamos também que a criança necessita de um olhar diferenciado em sala de aula, cabendo a professora, dar-lhe um suporte necessário para que o aluno possa ter oportunidade de melhorar o seu desempenho no processo de aprendizagem. O aluno em questão tem possibilidade de desenvolver sua aprendizagem desde que o seu ritmo seja respeitado e aproveitando os poucos momentos em que fica mais tranquilo, a saber: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e psicopedagogo; por apresentar baixa capacidade de concentração, baixo valor cognitivo e conseqüentemente dificuldade de aprendizagem, fatores esses que influenciam negativamente no seu desempenho escolar. É necessário que escola e família responsabilizem-se pelo encaminhamento do aluno aos profissionais sugeridos.

CONCLUSÃO

O papel do Neuropsicopedagogo Institucional é fazer com que a escola cumpra sua missão, facilitando o processo ensino – aprendizagem, para isso utiliza estratégias de intervenção que iniciam com o diagnóstico das principais dificuldades enfrentadas pela escola e a partir disto realizam projetos e oficinas psicopedagógicas para superar as dificuldades encontradas.

Neste aspecto o presente trabalho foi de grande valia para ampliar os nossos conhecimentos sobre o papel do neuropsicopedagogo no processo de aprendizagem infantil, principalmente no que diz respeito a dificuldade de aprendizagem, pois não tem como ver a aprendizagem apenas no sentido apreensão, mas em sua totalidade incluindo as suas dificuldades. Nos possibilitou também conhecer e vivenciar a atuação de um neuropsicopedagogo em uma instituição escolar, bem como compreender a sua importância

nesse meio social, frente a uma sociedade repleta de fatores que interfere na aprendizagem do indivíduo.

REFERÊNCIAS

FERMINO Fernandes Sisto... (ET AL). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1996.

SANTOS, Marinalva Batista dos. **Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior?**. Disponível em: C:\Users\HP\Desktop\Psicopedagogia\Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior.mht. Acesso em: 20 Dezembro 2016..

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno de déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

RUBINSTEIN, Edith. **A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo**. In SCOZ, Beatriz Judith Lima (et al). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, cap. 1

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Larissa Cavalcanti de Albuquerque
Universidade Federal da Paraíba/ Email:
Ananda Neves Arnoud Guimarães
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

O presente trabalho possui como finalidade trazer o debate acerca das contribuições do serviço social e da psicologia no espaço educativo. Trata-se de um relato de experiência que abordará de que forma o assistente social e o psicólogo contribuem no espaço escolar. O campo educacional conta com diversos atores que visam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos. A pedagogia, a psicopedagogia, a história, a geografia, as artes e as ciências das religiões são alguns saberes que tem proporcionado o acesso aos educandos ao saber sistematizado, ou seja, o saber construído há décadas, os quais elencamos como relevantes para vida em comunidade. Nossa experiência formal na área educacional iniciou-se no ano de 2015 no município de João Pessoa-PB, por meio de concurso público realizado pela então prefeitura. Empossadas, começamos a atuar em uma escola localizada em um bairro periférico da rede municipal de educação. A escola possui o ensino infantil e o ensino fundamental até o 5º ano, a maioria do corpo discente reside no próprio bairro, chegando à escola a pé ou de motocicleta ou carro, acompanhado dos pais ou familiares. São poucos os casos de distorção idade-ano, o número de repetência e evasão tem diminuído ao passar dos anos. Apresentados, sinteticamente algumas características da escola, nosso primeiro passo ao nos depararmos como servidoras da escola pública foram o de conhecer o regimento da escola e o seu plano político pedagógico (PPP). Tais documentos são norteadores na materialização da prática educacional, como também conhecer o corpo docente, discente e a comunidade do nosso espaço educativo. A partir das observações realizadas, das escutas dos profissionais, dos estudantes e das famílias elaboramos o projeto interdisciplinar “Fazendo Acontecer”. O Fazendo Acontecer surge com intuito de trabalhar temáticas, como: trabalho infantil, gênero e sexualidade, bullying, racismo, diversidade, e tantos outros que estão no cotidiano da comunidade escolar. No ano de 2015, elencamos como eixos-temáticos: história de vida e imagem de si; corpo e sexualidade; gênero e violência; diversidade e bullying; família, comunidade e solidariedade; direitos e trabalho; drogas e saúde; escola: vivência e significado e protagonismo e projeto de vida. Tendo em vista o debate mais aprofundado acerca dos assuntos, em 2016, condessamos os eixos temáticos em quadro unidades para serem trabalhadas durante os quatro bimestres do ano letivo em curso, a saber: imagem de si, corpo e sexualidade; família e direito educacional; bullying e diversidade e gênero e violência. Em nosso terceiro ano na escola, redefinimos as categorias para atendermos as transformações que ocorrem no seio escolar e na nossa sociedade com um todo. Optamos por trabalhar: Relações Étnico-Raciais; História, Identidade e Família; Diversidade, Violência e Bullying e Gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Escola; criança e adolescente e interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como finalidade trazer o debate acerca das contribuições do serviço social e da psicologia no espaço educativo. Trata-se de um relato de experiência que abordará de que forma o assistente social e o psicólogo contribuem no espaço escolar. O campo educacional conta com diversos atores que visam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos. A pedagogia, a psicopedagogia, a história, a geografia, as artes e as ciências das religiões são alguns saberes que tem proporcionado o acesso aos educandos ao saber sistematizado, ou seja, o saber construído há décadas, os quais elencamos como relevantes para vida em comunidade.

Nossa experiência formal na área educacional iniciou-se no ano de 2015 no município de João Pessoa-PB, por meio de concurso público realizado pela então prefeitura. Empossadas, começamos a atuar em uma escola localizada em um bairro periférico da rede municipal de educação.

A escola possui o ensino infantil e o ensino fundamental até o 5º ano, a maioria do corpo discente reside no próprio bairro, chegando à escola a pé ou de motocicleta ou carro, acompanhado dos pais ou familiares. São poucos os casos de distorção idade-ano, o número de repetência e evasão tem diminuído ao passar dos anos.

Apresentados, sinteticamente algumas características da escola, nosso primeiro passo ao nos depararmos como servidoras da escola pública foram o de conhecer o regimento da escola e o seu plano político pedagógico (PPP). Tais documentos são norteadores na materialização da prática educacional, como também conhecer o corpo docente, discente e a comunidade do nosso espaço educativo.

A partir das observações realizadas, das escutas dos profissionais, dos estudantes e das famílias elaboramos o projeto interdisciplinar “Fazendo Acontecer”. O Fazendo Acontecer surge com intuito de trabalhar temáticas, como: trabalho infantil, gênero e sexualidade, bullying, racismo, diversidade, e tantos outros que estão no cotidiano da comunidade escolar. No ano de 2015, elencamos como eixos-temáticos: história de vida e imagem de si; corpo e sexualidade; gênero e violência; diversidade e bullying; família, comunidade e solidariedade; direitos e trabalho; drogas e saúde; escola: vivência e significado e protagonismo e projeto de vida. Tendo em vista o debate mais aprofundado acerca dos assuntos, em 2016, condessamos os eixos temáticos em quadro unidades para serem trabalhadas durante os quatro bimestres do ano letivo

em curso, a saber: imagem de si, corpo e sexualidade; família e direito educacional; bullying e diversidade e gênero e violência.

Em nosso terceiro ano na escola, redefinimos as categorias para atendermos as transformações que ocorrem no seio escolar e na nossa sociedade com um todo. Optamos por trabalhar: Relações Étnico-Raciais; História, Identidade e Família; Diversidade, Violência e Bullying e Gênero e sexualidade.

Vale salientar, que tanto o assistente social e o psicólogo para além da construção e execução de projetos interdisciplinares possuem contribuições diversas, como: escuta aos pais e alunos, encaminhamentos para rede socioassistencial, visitas domiciliares, orientação a família e aos discentes, acompanhamento dos docentes e das turmas. Neste artigo, priorizamos em apresentar e descrever o “Fazendo Acontecer”, já que nele traçamos ações que de competências e atribuições do assistente social e do psicólogo.

Nosso trabalho encontra-se organizado em introdução, objetivos, metodologia, fundamentação teórica, resultados e discussão, conclusão e referências. Preferimos apresentar os resultados do ano 2015, uma vez que este apresenta resultados mais recentes e inéditos.

2. METODOLOGIA

Minayo (1999) diz que a elaboração de um projeto envolve o mapeamento sistemático, definição de escolhas para abordar a realidade e recorte da problemática. O projeto mapeia o caminho a ser trilhado no decorrer do percurso investigativo. É no projeto de que vamos descrever e justificar o problema a serem estudados, os objetivos do estudo, a relevância da temática, a metodologia a ser utilizada, fundamentação teórica, hipóteses, dentre outros.

Para a construção do Projeto Fazendo Acontecer foi necessário à leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, diversos artigos científicos, trabalhos de conclusão de cursos, bem como a consulta de livros que falam a respeito de temas transversais ao conteúdo escolar. O levantamento bibliográfico sobre a educação infantil e fundamental foi tarefa preliminar da equipe pedagógica, já que a revisão da bibliografia constitui-se como um relevante mecanismo de aprendizado para a construção da pesquisa. Conforme Gil (2008) a vantagem da pesquisa bibliográfica resulta no fato desta permitir ao pesquisador a cobertura do fenômeno diante de vários enfoques.

No que diz respeito à pesquisa documental feitas nos documentos da escola e nas instruções normativas da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB esta teve a finalidade de conhecer o contexto escolar e as orientações para o corpo discente e docente. Consoante Gil (2008) os passos da pesquisa documental seguem os mesmos da pesquisa bibliográfica, a única diferença encontra-se no fato da pesquisa documental tratar de dados ainda não estudados ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Sobre a fase da observação, destacamos o pensamento de Marconi e Lakatos (2003) que dizem que a observação pode ser compreendida como uma técnica de coleta de dados que emprega os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste somente em ver e ouvir, porém em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. Godoy (1995) diz que o investigador vai buscando captar a problemática a partir das pessoas envolvidas, sendo assim foi necessário à observação do espaço e das pessoas envolvidas na comunidade escolar.

A escolha dos eixos temáticos está embasada pela observação sistemática das problemáticas que se encontram na instituição de ensino, pelos diálogos com os docentes, pelas demandas oriundas das reuniões de planejamento pedagógico, pelas reuniões com a família e pelos diálogos com os estudantes da escola. No Fazendo Acontecer empregamos diversas técnicas, tendo em vista a discussão e a construção de conhecimento, como:

- Materialização de oficinas dos eixos temáticos supracitados, para incentivar a participação e o protagonismo da criança e do adolescente, por meio da participação coletiva, com a utilização de técnicas de dinâmica de grupo, vivências, rodas de conversa, debates, exibição de vídeos, músicas, teatro de fantoches, dentre outros recursos;
- As atividades de cunho interdisciplinar (Orientador, Supervisor, Psicóloga, Assistente Social, Professor e Gestores);
- Utilização do trabalho de grupo com o objetivo da participação democrática, procurando rentabilizar as competências individuais, o conhecimento, a inteligência, a capacidade de trabalho, o esforço e as sugestões de cada um;
- Visitas domiciliares e reuniões com as famílias, com a finalidade de aproximar a família do cotidiano escolar, através da discussão das temáticas envolvidas no projeto, realizadas em reuniões e visitas domiciliares;
- Escuta qualificada, com o objetivo de conceder a criança ou adolescente ou a família um espaço de diálogo, onde eles podem expressar seus sentimentos, angústias, incertezas e

vivências, dentre outros.

-Acompanhamentos individuais realizados após as oficinas. Posteriormente às atividades realizadas, enfatizaremos aos alunos que os mesmos podem buscar as especialistas do Setor de Acompanhamento Educacional Especializado (SAEE) para relatar ou buscar orientações acerca dos temas trabalhados nas oficinas. Esse acompanhamento também será realizado a partir das observações da Equipe Pedagógica frente ao comportamento do aluno diante da questão discutida;

-Articulação da Rede de Proteção a Criança e Adolescente após o diagnóstico de casos de violação aos direitos dos meninos e meninas identificados por meio das ações do projeto.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criança e adolescente são sujeitos de direito que estão em desenvolvimento e precisam ter seus direitos garantidos e protegidos, pela família, pelo Estado e pela sociedade em geral. Quando trabalhamos na escola, temos que ouvir todos os atores da comunidade escolar e atentar para as mudanças que ocorrem na sociedade e que influenciam positivamente e negativamente na escola.

O direito ao ensino está previsto no artigo 205 da Carta Magna de 1988 e assegura a todos tal garantia, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990) assegura a criança e ao adolescente o direito a educação com igualdade de acesso e permanência na escola, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). Tais legislações são base para atuação dos profissionais que estão no espaço educativo.

Os parâmetros curriculares nacionais (temas transversais) também apontam temas importantes e que nos auxiliarem na construção do projeto, como: saúde, orientação sexual, drogas, violência, entre outros.

A escola tem como finalidade desenvolver junto aos educandos o processo ensino e aprendizagem. A educação é compreendida de forma bem mais ampla, pois esta se dá pela convivência humana, social, de maneira formal e informal, o ensino são os processos didáticos e metodológicos que permitem a aprendizagem dos alunos e o acúmulo de várias experiências durante a vida do sujeito, ou seja, é uma relação de trocas de conhecimentos. (FRACASSI, 2014).

Dessa forma, é de suma importância o trabalho interdisciplinar no âmbito educacional,

pois a realidade é dinâmica e apresenta diversas expressões da questão social que não são resolvidas ou minimizadas através de uma única política pública, pois as problemáticas que perpassam a comunidade escolar são as mais diversas, como: exploração sexual, trabalho infantil, violência doméstica, desnutrição, abandono, negligência entre outros.

Em face desse contexto, a ação do assistente social, dentro destas propostas, se destaca na socialização das informações que viabilizem direitos, no trabalho junto à família, na promoção de oficinas, rodas de conversa e outras técnicas que trabalhem com os educandos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. O incentivo e a implantação de assembleias escolares e órgãos colegiados, a promoção de seminários, encontros e palestras que atendem às necessidades da comunidade escolar. (FRACASSI, 2014).

A atuação interdisciplinar, incluindo nas equipes das escolas o assistente social, envolve a busca por superar problemas sócios educacionais contemporâneos porque o assistente social, por meio do seu exercício profissional, amplia, contribui e está comprometido com a democracia e o acesso universal aos direitos sociais, civis, humanos e políticos.(FRACASSI, 2014).

O exercício profissional do assistente social não está firmado sobre uma única face da questão social; sua especificidade está no fato de considerar a totalidade. Para que esta prática coopere no processo educacional, é preciso que seja crítica e participativa e esteja conectada as dimensões estruturais e conjunturais da realidade. (FRACASSI, 2014).

No que diz respeito à atuação do psicólogo escolar, este atua em atividades direcionadas aos discentes, docentes e a comunidade, fazendo parceria com a coordenação da escola, familiares e profissionais que acompanham os alunos para além dos muros da escola. A partir de uma visão sistêmica, age em duas vertentes: a preventiva e a que requer ajustes ou mudanças. Desta forma, contribui para o desenvolvimento cognitivo, humano e social de toda a comunidade escolar. (CASSINS, 2007).

O psicólogo contribui para momentos de reflexões junto à família sobre o papel social da escola, como os pais e os filhos podem atravessar as dificuldades que surgem no percurso escolar. A discussão coletiva possibilita novas ideias e ações que cooperem para uma prática compartilhada culminando em qualidade do processo ensino e aprendizagem. Em conversa com os educadores, as (os) psicólogas (os) podem desenvolver ações que colaborem para uma compreensão dos elementos constituintes do processo ensino e aprendizagem em suas dimensões subjetivas e objetivas, coletivas e singulares. (BRASIL, 2013).

Salientamos que nenhum profissional isolado resolverá as problemáticas que ocorrem no cotidiano da escola, pois as expressões da questão social permeiam diversas áreas e são problemas estruturais, de várias ordens: social, econômica e cultural. É necessário andar em conjunto, professores, diretores, famílias e todos os demais educadores. Cada ator tem sua contribuição neste processo educativo de formar cidadãos mais conscientes e críticos para a sociedade.

Esta interação entre os profissionais permite a construção de novos conhecimentos e desperta novos olhares que podem auxiliar no processo ensino aprendizagem, superando saberes fragmentados e possibilitando o diálogo que deve permitir a busca da compreensão da realidade a qual estamos inseridos.

Resultados e discussão

No decorrer do ano de 2015 a equipe pedagógica da escola promoveu cerca de 130 oficinas em sala de aula, biblioteca e na sala de vídeo com os temas: história de vida e imagem de si; corpo e sexualidade; gênero e violência; diversidade e bullying; família, comunidade e solidariedade; direitos e trabalho; drogas e saúde; escola: vivência e significado e protagonismo e projeto de vida.

Cooperando para que os discentes construam o conhecimento sobre si, sobre sua família e o meio em que vivem. Promovendo a autonomia, a identidade e o empoderamento. Sensibilizando para os cuidados com a higiene, asseio pessoal e conhecendo as partes do corpo humano. Trabalhando o respeito e fortalecendo a diversidade, como também promovendo o debate sobre a igualdade de homens e mulheres em nossa sociedade.

Na oportunidade da materialização das oficinas, podemos conhecer a história de vida das crianças e adolescentes, suas vivências e inquietações. O que nos proporcionou informações relevantes que permitiu compreender a criança e adolescente em seu contexto familiar e social, auxiliando o corpo docente no processo ensino-aprendizagem. Considerando que, crianças e adolescentes que tem suas histórias marcadas por contexto de violência, desigualdade, vulnerabilidade e risco social, sem dúvida podem ocasionar dificuldades na aprendizagem.

Uma vez por semana a equipe pedagógica se reunia e traçava diretrizes e encaminhamentos para atender as demandas que surgiam nas oficinas temáticas, como: violência doméstica, maus-tratos, infrequência dos estudantes, evasão escolar, trabalho infantil.

Promovemos reuniões com a família e momentos com as crianças e adolescentes em parceria com os órgãos: Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); Conselho Tutelar;

Centro de Referência da Mulher (CRM); Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); Centro de Referência Inclusão da Pessoa com Deficiência, Secretaria do Meio Ambiente, entre outros.

As visitas domiciliares e os contatos telefônicos em sua maioria tiveram como finalidade o acompanhamento da frequência dos alunos. Os alunos que apresentaram mais de 06 faltas durante o mês, foram feitos contatos telefônicos, na reincidência eram realizadas visitas domiciliares e os pais ou responsáveis assinavam se comprometendo com a frequência regular do aluno. Como resultado, tivemos a maior presença dos pais ou responsáveis na escola, como também a diminuição das faltas dos alunos.

4. CONCLUSÃO

Nas escutas qualificadas e acompanhamentos individuais e em grupo podemos intervir em casos de bullying, mediar conflitos e sensibilizar os educandos acerca dos direitos e deveres dos estudantes em sociedade.

Em termos gerais, avaliamos como positivo o projeto, já que propiciamos momentos de debate, articulação de rede da criança e do adolescente, espaço para escuta das demandas das famílias, dos educandos, dos professores e gestores.

Diante desse contexto, resolvemos prosseguir o projeto no ano de 2017. Ressaltamos ao final alguns desafios que se apresentam nesta realidade contraditória; a escola não possui telefone fixo, nem tampouco de veículo para a realização de visitas, vivenciamos no decorrer do ano 2016 a escassez de recursos materiais e financeiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Fisco e Contribuinte, 1988.

- CASSINS, Ana Maria (org). **Manual de psicologia escolar – educacional**. Curitiba: Gráfica e EditoraUnificado, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GIL, António Carlos (2008) **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed.Editora Atlas.
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.
- FRACASSI, Jane. **A importância do assistente social no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-assistente-social-na-escola.aspx>> Acesso em: 28 de mar. de 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º edição. São Paulo. Atlas, 2003.
- _____. **Metodologia do trabalho científico**. 6. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

O FENÔMENO BULLYING E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM INFANTIL

Autora: Silvana Araujo Sobrinho

Co- autor: Fabio Vitor da Silva

Faculdade Mauricio de Nassau

Orientador: Professor Mestre Ednildon Ramalho Fideles Júnior
Pós-Graduação/ Faculdade Mauricio de Nassau

RESUMO

O presente trabalho é fruto do Estágio Institucional do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, da Faculdade Mauricio de Nassau. Durante o processo de Estágio, observamos uma criança de dez anos de idade, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede municipal localizada no município de Curral de Cima - PB. Esta pesquisa objetivou avaliar a criança em seu processo da aprendizagem, permitindo-nos vivenciar a prática através da aplicação dos fundamentos e conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas. Durante o processo, a criança apresentou características de ser vítima de bullying, revelando uma grande resistência em retornar à escola. É importante ressaltar que vivemos em uma sociedade na qual a violência tornou-se parte do nosso cotidiano e, nesse sentido, a escola como instituição pertencente a ela, também acaba envolvida por esse problema. Conforme nos aponta Silva (2006), a violência nas escolas, atualmente, pode ser considerada um fato. Como metodologia, empregamos autores que discorrem acerca dessa temática, acessando artigos, literaturas e sites virtuais. Na coleta de dados, usamos questionários com perguntas objetivas e subjetivas aplicadas aos responsáveis, professora e equipe pedagógica. Podemos mencionar o fenômeno da violência não apenas em suas revelações físicas: crimes, homicídios, roubos, mas também às situações de humilhação como indiferença, desrespeito, exclusão. Tais sentimentos estão presentes nas relações estabelecidas dentro das instituições como a família, a escola, entre outras instituições que, através de sua dinâmica, desempenham de alguma maneira um impacto importante no desenvolvimento, causam prejuízos físicos e/ou psicológicos e interfere no processo da aprendizagem no contexto escolar. Ressaltamos a importância de se compreender o fenômeno bullying e as relações deste com o processo de ensino-aprendizagem; acreditamos que esta compreensão possibilita aos educadores o esclarecimento acerca de tal fenômeno cada vez mais presente no cotidiano escolar brasileiro e, conseqüentemente, aponta caminhos para a melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, Bullying, Aprendizagem, Violência.

1. INTRODUÇÃO

Quando nos referimos à Neuropsicopedagogia, verificamos através do estágio vivenciado e conseqüentemente na pesquisa afluída para este artigo, que a mesma constitui-se como uma área de conhecimento e análise de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Tendo como

direcionamento focal para os processos de ensino-aprendizagem, levando em consideração tanto a avaliação, diagnóstico e intervenção que são partes constituintes de uma investigação do sujeito, da família, da escola e da sociedade que o indivíduo está inserido.

O presente trabalho traz o relato da nossa experiência como discentes e estagiários de Neuropsicopedagogia Institucional. Realizamos acompanhamento de uma criança do sexo feminino, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede municipal, localizada no município de Curral de Cima – PB; pertencente à classe média, natural de João Pessoa. O caso veio ao contexto da nossa observação com uma busca realizada por nós na escola, a fim de realizarmos o referido estágio.

Por intermédio da gestora tivemos acesso ao universo da criança e as primeiras queixas. Esta nos relatou que a criança frequentava a escola, mas após o afastamento da sua professora por motivos de saúde, ela não quis mais retornar aos estudos. Passando quatro meses afastada da sala de aula, a professora retornou as suas atividades, porém a aluna não queria mais ir a escola e quando ia não fazia tarefa nenhuma. Pelas faltas neste ano letivo de 2016, já estava reprovada. Ao verificarmos seu histórico escolar constatamos que ela já foi reprovada no Pré I e suas notas variam nas séries anteriores entre 7,0 e 8,5.

O estagio seguiu através de anamnese e entrevista com a equipe pedagógica da escola, aproximadamente três meses. A criança ao ser observada e submetida às avaliações nas sessões apresentou alguns indícios que poderia ter sido vítima de bullyingna escola onde frequenta. Conforme nos aponta Silva (2006), a violência nas escolas, atualmente, pode ser considerada um fato. Podemos mencionar o fenômeno da violência não apenas em suas revelações físicas: crimes, homicídios, roubos, mas também às situações de humilhação como indiferença, desrespeito, exclusão.

Tais sentimentos estão presentes nas relações estabelecidas dentro das instituições como a família, a escola, entre outras instituições que, através de sua dinâmica, desempenham de alguma maneira um impacto importante no desenvolvimento, causam prejuízos físicos e/ou psicológicos e interfere no processo da aprendizagem no contexto escolar.

2. METODOLOGIA

Literatura acerca da temática pesquisada, coleta de dados através de questionários com perguntas objetivas e subjetivas com os responsáveis e equipe técnica pedagógica. Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A). Atividades lúdicas, provas piagetianas, caixa lúdica.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Neuropsicopedagogia

Nos últimos anos, nossa visão de como ocorrem os procedimentos cerebrais vem sofrendo muitas transformações. Modernas concepções de estímulo-aprendizagem vêm sendo reformuladas e estudadas com os reforços das Neurociências. Nesta perspectiva, começam a surgir interesse dos mais diversos campos da ciência, tais como: neurobiologia, neurofisiologia, neuroquímica, neuropsiquiatria, neuropsicologia, neuropsicopedagogia e também a Neuropsicopedagogia.

Atualmente, o neuropsicopedagogo é considerado como um dos profissionais mais respeitados por ter como embasamento teórico-prático, tendo como foco de estudo as Neurociências como bagagem instrumental, uma ciência que tem evoluído bastante em pleno século XXI, constituindo-se como a ciência de um futuro promissor, pois a mesma amplia o entendimento como seres humanos e desvenda mistérios de como nós somos como nos desenvolvemos e como aprendemos. (SANTOS, 2015, p.05)

Objetivamente, pode-se dizer que Neuropsicopedagogia é uma ciência que estuda o sistema nervoso e sua atuação na conduta e no comportamento humano, tendo como ponto de vista a aprendizagem. Ainda de acordo com Santos, (2015, p.08) O neuropsicopedagogo deve, acima de tudo, atuar na linha de frente para a implantação da Educação Especial Inclusiva mais humanizadora [...].

A Neuropsicopedagogia lança mão de inter-relações entre os estudos das neurociências com os conhecimentos da psicologia cognitiva e da pedagogia. Nesse sentido a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) através do artigo 10º do Código Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia, enfatiza que:

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional. (SBNPp – 2016, p.3)

A Neuropsicopedagogia enfoca a compreensão da relação entre funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana, embasados na interface entre Neurociências Aplicada a Educação, Psicologia Cognitiva e Pedagogia em uma abordagem transdisciplinar, promovendo desta forma a identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção frente às dificuldades e distúrbios das aprendizagens.

3.2 Dificuldades de Aprendizagem

No universo da educação, profissionais da área, necessitam lidar com discentes que apresentam os mais diversos históricos de vida. Alguns possuem fatores influenciadores: situação socioeconômica desfavorável, falta de incentivo correto para o estudo em casa e há os que apresentam problemas de fundo biológico. Neste último ponto, adentramos no campo das dificuldades de aprendizagem. De acordo com Felipe e Benevenuti (2013, p. 62):

O termo dificuldades de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado.

Sendo as dificuldades de aprendizagem e/ou distúrbios, provenientes de fatores emocionais e/ou orgânicos, esta não pode ser relacionada à desorganização ou “preguiça” do discente, muitas vezes apontadas pelos professores ao se depararem com crianças que se encontram nesta situação.

Neste contexto, é preciso um trabalho coletivo, onde todos os envolvidos intencionem buscar melhores soluções para o problema, visando sempre preservar a integridade e os direitos da criança/aluno. Entendemos que, mesmo com a união do docente com outros profissionais pertinentes, na sala de aula cabe ao professor adequar-se às necessidades de seu aluno e buscar maneiras de mudar este quadro. É notório que na maioria dos casos, o(a) professor(a) é o primeiro que percebe que algo não vai bem, é neste ponto fundamental que se faz necessário o

olhar inclusivo e o desejo latente de auxiliar o discente a enfrentar os desafios e quando necessário orientar aos pais que busque acompanhamento especializado para esta criança.

3.3 O fenômeno Bullying

O bullying escolar segundo (GUARESCHI, 2008, p. 17):

É um fenômeno devastador, podendo vir a afetar a autoestima e a saúde mental dos adolescentes, assim como desencadear problemas como anorexia, bulimia, depressão, ansiedade e até mesmo o suicídio. Muitas crianças vítimas do bullying desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam voltar a escola quando esta nada faz em defesa da vítima.

Até pouco tempo, o que hoje reconhecemos como Bullying, era visto como fatos isolados, “briguinhas de criança” “brincadeiras”, e normalmente família e escola não tomavam atitude nenhuma a respeito. As agressões do bullying são consideradas gratuitas por que a pessoa vitimada, geralmente, não cometeu nenhum ato que motivasse as agressões. Geralmente acontece por motivos discriminatórios, por exemplo, ser de “etnia diferente, ser um bom aluno e tirar boas notas, ser frágil ou muito pequeno, usar óculos, possuir atitudes afeminadas para os homens ou masculinizadas para as mulheres, ou seja, por seu porte físico, suas atitudes e valores, entre muitos outros” (FANTE, 2008).

Os estudantes que praticam o bullying são denominados de bullies, apresentam sempre comportamentos agressivos, de intolerância ao diferente, falta de respeito e de impunidade, estes atos violentos provavelmente podem acontecer pelo motivo de já terem sido um dia vítimas de bullying escolar. É importante destacarmos que tanto vítimas, quanto agressores podem sofrer consequências psicológicas desta situação de abuso, porém o que normalmente acontece, é que todas as atenções dos responsáveis (pais e professores) se voltem para o agressor, visto como um marginal em potencial, e a vítima é esquecida.

O Bullying atrapalha inclusive a aprendizagem, sendo que normalmente os agressores são as crianças com maior porcentagem de reprovação. Os casos de agressão, que acontecem por um período maior devem ser encaminhados para atendimento psicológico. É notório o estrago que o bullying exerce sobre as vítimas, podendo trazer diversas consequências, alguns destes podem apresentar déficit de aprendizagem, saúde comprometida uma vez que as vítimas podem desenvolver sintomas psicossomáticos, como estresse, insônia, pesadelos, elas podem

também não querer ir mais à escola como no caso da nossa criança observada, nestas podem surgir algumas doenças como bulimia, anorexia, desejos de vingança e até pensamentos suicidas, entre outros.

Para os bullies praticantes de bullying, tem como consequências também o déficit na aprendizagem, alguns podem mais tarde com esse comportamento adquirir o desprezo, exclusão, o desrespeito dos amigos e outros indivíduos que estão ao seu redor. Monteiro (2008) afirma que o bullying não é um fenômeno moderno mais apenas agora vem sendo reconhecido como causador de danos e merecedor de medidas especiais para a sua prevenção e enfrentamento, pois no cotidiano escolar enfrentam-se complexas questões sociais, no qual o conhecimento pedagógico não consegue enfrentar sozinho, precisando de saberes de outros técnicos.

5. RESULTADO E DISCUSSÕES

Durante o processo de avaliação e observação da criança analisada, percebemos que a mesma não possuía deficiência cognitiva, mas dificuldade de aprendizagem. Na entrevista com a sua genitora, um fato nos chamou a atenção, a de que a criança tem necessidade de usar óculos, porém ela não o usa porque foi uma vez a escola e um “coleguinha” a apelidou de “quatro-olhos”. Ao ser submetida a avaliações de desempenho escolar, o resultado foi consideravelmente esperado para a sua idade cronológica. Nas provas do kit piagetiano, a criança apresentou maior dificuldade em seu raciocínio lógico, esboçado repostas sem sentido aparente, só conseguindo findar os desafios propostos com a nossa ajuda. Ressaltamos os seguintes resultados obtidos nas respectivas área

- **Pedagógica**

Rendimento escolar é bom, mas devido às faltas prolongadas à escola, a criança sente muitas dificuldades em acompanhar a turma. Ler muito bem, interage com a professora, tira dúvidas quando não entende o assunto proposto na aula. Tanto a professora, como a genitora concordam com o resultado apresentados por nós no tocante a grande dificuldade em cálculos matemáticos e resoluções lógicas. Um ponto a destacar na fala da professora: “a mãe vem e fica na sala de aula, a menina não faz a tarefa, a mãe fica preocupada pedindo para que ela faça a

tarefa e ela não faz, então eu peço para mãe se retirar, então a menina faz normalmente a tarefa, pergunta e tira dúvidas quando não entende o assunto”.

- **Cognitiva**

Aos dois anos de idade apresentou ataques epiléticos consequente de uma febre alta, não foi submetida a cirurgias. Teve um traumatismo craniano grave, devido a um acidente de moto aos quatro anos de idade. Ela estava com o irmão e ambos foram hospitalizados, ela ficou dez dias em coma e mais cinco dias internada. Apresentou desmaios nas crises epiléticas e quando a glicose baixou. Atualmente, toma medicação para a epilepsia, coração, pressão alta e calmante.

Durante atividade realizada com a Caixa Lúdica, propomos um quebra-cabeça, apresentou um nível de estruturação do pensamento bastante desenvolvido, notamos que ao montar o quebra-cabeça, não apresentou nenhuma dificuldade em encaixar as peças e formar as figuras. Sua modalidade predominante é a Hipoassimilação-Hipoacomodação nesta modalidade o sujeito evita pensar, para evitar uma angústia e aborrecimento. Há também uma inibição cognitiva e demonstra pobreza no contato com o objeto e uma dificuldade na internalização de imagens; falta de desejo e iniciativa.

- **Sócio-afetiva**

Segundo a genitora da criança, a relação com a família é boa, têm poucos amigos e são da mesma faixa etária de idade. Seus genitores são separados e a criança não frequenta a casa do seu pai, os encontros acontecem na oficina. Seu genitor enfatizou que não tem muitas informações da filha por ser mais afastado da sua mãe, quando a mãe precisa passar alguma informação pra ele a mesma, desloca-se até a oficina mecânica para comunicá-lo algo que julgue importante. Tem poucos amigos, seus amigos são da sua faixa etária de idade dos 3 aos 10 anos, as brincadeiras são de boneca e escolinha, com adultos seu relacionamento é mais tímida e calada.

Quando perguntamos na anamnese se a criança golpeava-se, a genitora falou que houve uma vez que a criança pegou uma faca e quis se matar, alegando ninguém gostar dela, quem a salvou foi seu irmão que pulou e tomou a faca das mãos dela. Durante nossa observação, a criança mostrou-se feliz, simpática, tranquila, amável, sincera, amigável, mas sempre tímida.

Sempre nos respondia com desculpas quando indagada o motivo de não ir à escola, como por exemplo, o afastamento da sua professora.

- **Psicomotora**

Apresentou seu desenvolvimento motor dentro da normalidade, deixou as fraldas quando completou 1 ano e 3 meses, começou a desenvolver a fala e andar aos 8 meses, onde as primeiras palavras eram papai e mamão (irmão). Usou chupeta até os quatro anos. Durante nossos momentos, nas atividades desenvolvidas como caminhar, organizar material, desenhar, jogar e na montagem dos quebra-cabeças, apresentou uma coordenação motora muito boa, esperada para sua idade cronológica. Em seu desenvolvimento físico mostrou-se independente e competitiva em jogos realizados nas sessões.

- **Linguagem**

Conforme a equipe pedagógica da escola, ela é muito tímida e calada, tem poucos amigos conversa com poucas pessoas e apresenta-se de forma muito limitada em suas conversas. Também percebemos essa ação nas sessões de observação desenvolvidas, falava muito pouco só respondia aquilo que lhe era perguntado, não expandia suas respostas e em alguns momentos não nos respondia e apenas nos apresentava um enorme silêncio.

6. CONCLUSÃO

Consideramos que nossa experiência de estágio foi muito válida e extremamente enriquecedora. Pudemos aprender bastante com essa experiência, trouxe um amadurecimento tanto profissional quanto pessoal que será extremamente importante para nossa prática posterior. Ao concluirmos este estágio constatamos em nossas experiências um ambiente desafiador, onde em todos os momentos nos desafia naquilo que sabemos, do que não sabemos e dos conhecimentos que necessitamos buscar e aprofundar.

Neste contexto, percebemos o elo entre as nossas teorias (o que sabemos) e nossas práticas (como fazemos). É relembrar de tudo que aprendemos em sala de aula e aprender como “usar” nossos conhecimentos para transformar a sociedade em que vivemos. Entendemos que através da nossa observação muito se aprende e que é também um ponto chave no trabalho Neuropsicopedagógico.

A atuação do neuropsicopedagogo na instituição escolar contribui para que se desenvolvam metodologias que abordam as várias barreiras para a aprendizagem apresentadas pelas crianças no ambiente escolar, procurando conectar vários intervenientes deste processo, tais como: pais, professores e colaboradores que juntos almejam uma melhoria significativa no desempenho acadêmico, social e emocional da criança. Consideramos que os pais (famílias) tenham mais conhecimento e participação no ambiente escolar que a criança está inserida, somente dessa maneira serão capazes de identificar esse processo de bullying que por ventura o filho esteja vivenciando.

No tocante as alternativas de enfrentamento ao bullying escolar, Pereira (2009) enfatiza que o primeiro passo é que a comunidade escolar tome consciência da existência e comece a buscar métodos para eliminá-lo. É preciso avançar muito neste propósito e trazer cada vez mais temáticas como estas a escola e discutir com os discentes, pois não adianta a escolar propor terapia aos alunos vitimizados, se não se dispõe também um programa de prevenção a este tipo de violência.

A inclusão no contexto educativo traz como metáfora um diamante, ele tem diferentes lados, é “multifacetado”. Muitos, ao contemplar um diamante percebem somente sua superfície, alguns voltam seus olhos para a profundidade, mas há aqueles que têm a visão mais ampla, observam as “multifacetadas” (brilho, superfície, profundidade, fragilidade, etc.).

Tudo converge para um trabalho multidisciplinar, um trabalho de equipe onde cada um na sua especialidade consegue ver focos diferentes dentro de um mesmo contexto e por consequência disso, o brilho final aparece reluzindo o trabalho de todos e o desenvolvimento significativo de nossos discentes é refletido na sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jossandra. **O cérebro humano**. Disponível em:

<<http://www.grupopsicopedagogiando.com.br/p/neuropsicopedagogia.html>> Acesso em: 13/01/17.

FELIPE, Sione Maschio; BENEVENUTTI, Zilma Sansão. **Dificuldade de aprendizagem**.

UNIASSELV. Revista Maiêutica pedagogia, v. 01, n. 01, 2013.

HENNEMANN, Ana Lúcia. **Neuropsicopedagogia: novas perspectivas para a aprendizagem**. Novo Hamburgo: Slideshare, 2012. Disponível em:

<<http://pt.slideshare.net/analuciah/neuropsicopedagogia-novas-perspectivas-para-a-aprendizagem>> Acesso em 12/12/16.

JORGE, Arllen. **O que é Dificuldade de Aprendizagem e como contorná-la?**. Disponível em:

<<http://aprova.com.br/2016/08/09/dificuldade-de-aprendizagem/>> Acesso em 11/12/17.

MARTINS, Eliane. **Modalidades de Aprendizagem**. Disponível em:

<<http://canaldapsicopedagogia.blogspot.com.br/2011/08/modalidades-de-aprendizagem.html>>. Acesso em 11/01/17.

MONTEIRO, L. **O que todos precisam saber sobre o Bullying**. Jornal Jovem, nº 11, setembro de 2008. Disponível em: <http://www.jornaljovem.com.br/edicao11/convidado03.php>.> Acesso em: 02/03/17.

PACIEVITCH, Thais. **Bullying na Escola**. Disponível em:

<<http://www.infoescola.com/sociologia/bullying-na-escola/>> Acesso em 10/01/17.

A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR EM TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Leila Nascimento da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns
Mariana Machado Cunha
Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns

RESUMO

Embora o conceito de interdisciplinaridade seja de vital importância na discussão atual de Educação, ele ainda se constitui como um desafio para muitos professores. Pensar em formas de articulação das várias disciplinas e seus vários (e diferentes) conteúdos não é tarefa fácil e exige dos docentes a capacidade de perceber as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre os conhecimentos e a realidade que nos cerca. No ciclo de Alfabetização, o desafio parece ser ainda maior, uma vez que geralmente os docentes concentram um maior tempo pedagógico para ensinar os alunos a ler e escrever, em detrimento às demais áreas de conhecimento. No entanto, na perspectiva atual, a alfabetização não pode ser entendida apenas como apropriação de um sistema de escrita. Há outra dimensão que precisa ser abordada, a do Letramento. Ou seja, o ideal seria ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2003). Diante disso, a abordagem interdisciplinar é muito bem vinda e tem estreita relação com essa perspectiva do alfabetizar letrando. Isso porque em nossas práticas de leitura e escrita, as diversas áreas do saber são mobilizadas e de maneira inter-relacionada. Partindo dessa compreensão, a presente pesquisa teve objetivo analisar as estratégias e metodologias desenvolvidas por professores alfabetizadores para realizar um trabalho na perspectiva interdisciplinar. Ela fez parte de um projeto de iniciação científica desenvolvido nos anos de 2015 e 2016, financiado pela FACEPE. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfica e os sujeitos foram dois professores do ciclo de alfabetização (3º ano) e suas turmas, da rede pública de ensino do município de Garanhuns/PE. Realizamos vinte observações de sala de aula (dez em cada turma). A partir das observações pudemos perceber que ambas as professoras vivenciaram com seus alunos alguma situação didática que permitia a articulação entre os conhecimentos de diversas áreas. Contudo, essas tentativas de aproximação das áreas de conhecimento, em alguns momentos, aconteciam de forma pouco sistemática e aprofundada, principalmente no caso da professora B. Por exemplo, ela lia bons livros, que contribuía com tal articulação, porém explorava pouco o conteúdo. Vale destacar que as professoras vinham vivenciando um processo formativo cujo um dos temas era a interdisciplinaridade, porém acreditamos que para a professora B, tais momentos parecem não terem sido suficientes para dar um bom domínio e a segurança que precisava para realizar esse trabalho interdisciplinar. Além disso, outros fatores influenciam nessa dificuldade, como os inúmeros projetos que os professores eram obrigados a realizar, ao mesmo tempo, em suas salas; e que muitas vezes não dialogavam entre si; as condições de trabalho que dificultava o dedicar um tempo para planejar suas ações; enfim, é preciso entender que a busca por uma não fragmentação dos saberes deve ser compromisso de todos envolvidos na Educação e não apenas dos professores.

Palavras-chave: Alfabetização; Prática docente; Interdisciplinaridade.

a. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por tema centra a interdisciplinaridade no ciclo de Alfabetização. Reconhecemos que na concepção de Alfabetização atual se busca não apenas o aprender a ler e escrever, mas a capacidade de o sujeito utilizar esse conhecimento em suas vivências. Para além das aulas de língua portuguesa, acreditamos que essa ampliação do Letramento também é fruto do trabalho com as demais áreas de conhecimento, pois a partir destas o aluno conhece o mundo que o cerca, vivencia experiências, ler e produz textos variados, entre outras ações. Nesse sentido, defendemos que tratar os conhecimentos de forma interdisciplinar seria a melhor forma de ajudar os alunos a entenderem o mundo que o cerca.

A pesquisa foi realizada no período de agosto de 2015 a julho de 2016, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e teve financiamento da Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as estratégias e metodologias desenvolvidas por professores alfabetizadores em processo de formação continuada para realizar um trabalho na perspectiva interdisciplinar. Para alcançar esse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar quais situações didáticas realizadas pelos professores alfabetizadores favorecem a abordagem interdisciplinar; analisar os objetivos e princípios didáticos subjacentes às estratégias didáticas mobilizadas por esses professores para realizar esse trabalho interdisciplinar; analisar a mediação docente durante todo o trabalho desenvolvido, buscando identificar possíveis dificuldades e facilidades no tratamento interdisciplinar dos conhecimentos, em turmas do ciclo de alfabetização.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada se caracteriza como de tipo etnográfica, isto porque, a mesma segundo Gerhardt e Silveira (2009, p 41) pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo. Além disso, possui algumas características específicas que consistem entre outras em:

O uso da observação participante, da entrevista; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências; a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

Esse tipo de pesquisa se enquadra em nosso estudo, pois, através das técnicas da mesma,

poderemos compreender determinada relação social e analisar aspectos da realidade cotidiana que permeiam no âmbito escolar, mais especificamente, em sala de aula. A metodologia dessa pesquisa foi diversa, na intenção de contemplar os diferentes objetivos citados anteriormente. Abaixo, apresentamos os sujeitos colaboradores da pesquisa e, em seguida, os procedimentos de coleta, incluindo os instrumentos utilizados.

Participaram da pesquisa dois professores do ciclo de alfabetização (3º ano) e suas turmas, do município de Garanhuns. Esses professores estavam, na ocasião da coleta de dados, participando das formações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Ministério da Educação. A escolha desses professores colaboradores foi feita por meio de questionários aplicados a 19 professores que também participavam dessa formação.

Um primeiro instrumento da pesquisa foi um questionário respondido por 19 professores do ciclo de alfabetização que estavam cursando o PNAIC, no ano de 2015, no município de Garanhuns. O questionário foi aplicado como forma de selecionar dois professores colaboradores da pesquisa. A intenção foi escolher docentes que afirmassem, em seu discurso, que realizavam, em sala de aula, momentos de abordagem interdisciplinar dos conhecimentos.

Um segundo instrumento foram as observações de aula. Por meio dessas observações, tivemos a intenção de apreender a prática docente de professores alfabetizadores em processo de formação continuada, na busca por identificar se ocorre um trabalho na perspectiva interdisciplinar e como se dá tal trabalho. Participaram desta etapa duas professoras alfabetizadoras do 3º ano (e suas turmas), previamente selecionados através de questionário e que aceitaram colaborar com a pesquisa. Realizamos dez observações de aula de cada professora, totalizando vinte aulas. Essas aulas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e transformadas em relatórios, garantindo, assim, uma maior fidedignidade dos dados. Também foram feitas anotações durante as aulas.

As informações que coletamos e posteriormente analisamos para realização da nossa pesquisa estão embasadas nas metodologias de análise de dados qualitativos denominados “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2002), pois a consideramos uma via possível para reconstrução do sentido dos nossos achados. Segundo Bardin (2002, p 161), a Análise de Conteúdo se refere a:

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

Ratificando essa perspectiva, Severino (2007, p 121) ainda ressalta que a Análise do Conteúdo: “É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de documentos, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”. Ou seja, é um conjunto de técnicas fundamental para compreensão das informações que os conteúdos querem transmitir, na qual, poderemos comparar as relações contextuais de produção e recepção das mensagens.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 A perspectiva da interdisciplinaridade

Embora o conceito de interdisciplinaridade seja de vital importância na discussão atual de Educação, ele ainda se constitui como um desafio para muitos professores. Pensar em formas de articulação das várias disciplinas e seus vários (e diferentes) conteúdos não é tarefa fácil e exige dos docentes a capacidade de perceber as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre os conhecimentos e a realidade que nos cerca. Para Garcia (2008), isso parece refletir o quanto esse termo está atrelado a uma variedade de entendimentos acerca do que estaria sendo solicitado às práticas pedagógicas. Trata-se, portanto, de um conceito polissêmico na literatura educacional, que ainda está por ser discutido de modo mais amplo pelos teóricos do currículo no Brasil.

De acordo com Fazenda (1979), no Brasil, esse conceito tem estado presente em documentos educacionais desde os anos 70 e sua utilização estava inicialmente articulada à noção de integração. Hoje, a discussão tem avançado e Garcia (2008, p. 365) comenta que encontramos “diversas visões promissoras, que superam a ideia mais tradicional de interdisciplinaridade como uma forma de transgressão das fronteiras disciplinares, para concebê-la, por exemplo, como uma reconceitualização das relações entre os saberes, bem como uma revisão na própria noção de conhecimento”. Azevedo e Andrade (2007, p. 260) esclarecem que a interdisciplinaridade é:

O elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis. Assim, professor e aluno deverão estabelecer diferentes interconexões entre a epistemologia dos conhecimentos e o mundo que os cerca, a fim de exercitar cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática.

É preciso compreender que a perspectiva epistemológica da interdisciplinaridade não pressupõe unicamente a integração, mas a interação das disciplinas. O processo de interação das disciplinas exige uma nova estruturação do pensamento, na qual o pensamento linear lógico-formal sai de cena para dar espaço ao pensamento dialético, em que se leve em consideração as contradições dos fenômenos; as relações diversas dos saberes; a busca pela integração do pensar/fazer e/ou fazer/pensar; o processo contínuo de ação – reflexão – ação; a superação da dependência, da passividade e da rivalidade das disciplinas; uma busca pela autonomia e a cooperação entre os sujeitos na produção dos conhecimentos. Assim, para que se construa uma perspectiva interdisciplinar no seio escolar, o professor precisa ser esse sujeito reflexivo, que consiga desenvolver uma prática pedagógica que esteja impregnada de pesquisa, discussão e análise.

5.2 Alfabetização na perspectiva do Letramento

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses acerca de um sistema de escrita; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

A partir do final do século XX, ocorreu, paulatinamente, uma mudança na concepção de aluno. Passou-se de uma ideia de um aluno reprodutor de técnicas do ler e escrever para a ideia de um aluno autor de seu próprio discurso. Portanto, a leitura e a escrita deixaram de ser vistas apenas como práticas escolares e passaram a ser consideradas como práticas sociais do cotidiano, tendo que ser garantida pela escola a inserção da criança nessas práticas. Assim, havia uma forte tendência, a partir da década de 1980, em considerar a alfabetização como uso da leitura e da escrita pela criança estando essa inserida em práticas específicas de leitura e escrita. A discussão sobre alfabetização foi ampliada nas décadas de 1980 e 1990, partindo da reflexão

sobre o uso da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais, até, gradualmente, o conceito de alfabetização estender-se em direção ao conceito de letramento.

Alguns autores, no entanto, contestam a necessidade de distinção entre os termos Alfabetização e Letramento, defendendo processo de aprendizagem como único e indissociável (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso). Em uma concepção progressista de “alfabetização” (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80), o processo de alfabetização incorporaria a experiência do letramento e este não passaria de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Emília Ferreiro explicitou sua rejeição ao uso do termo, afirmando que se trata de um retrocesso, pois para ela vem contribuindo para que a alfabetização fosse entendida como sinônimo de decodificação. De fato, é comum escutarmos na fala dos professores a alfabetização sendo compreendida em seu sentido mais restrito. E isso pode ter sido, sim, reflexo do advento do termo “letramento” e de algumas confusões conceituais que emergiram.

Porém, assim como Soares (2004), consideramos que o termo letramento, em nosso cenário educacional atual, se faz necessário para poder marcar uma nova perspectiva: a do alfabetizar letrando. O uso do novo termo seria fundamental para deixar claro que não devemos mais admitir um processo de alfabetização que se restrinja à apenas a apropriação de sistema de escrita alfabético, desvinculado de suas variadas formas de uso (das práticas sociais de leitura e de escrita).

Embora a questão da necessidade ou não do uso do termo letramento seja polêmica, o que precisamos, de fato, compreender é que a alfabetização apresenta duas dimensões que precisam ser trabalhadas na escola: 1) a da apropriação de um sistema de escrita; 2) e a do Letramento (capacidade de usar a leitura e a escrita em situações sociais diversas). E nesse ponto, ambas as autoras concordam.

Diante desse novo paradigma de Alfabetização, a abordagem interdisciplinaridade dos conhecimentos é muito bem vinda e tem estreita relação com o Alfabetizar letrando, isso porque em nossas práticas de leitura e escrita, as diversas áreas do saber são mobilizadas e de maneira inter-relacionada. Não há, portanto, como tratar o aprendizado da língua de forma isolada dessa relação.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como explicado antes, para a seleção das duas professoras observadas aplicamos um questionário para 19 professores do ciclo de alfabetização sobre o tema “interdisciplinaridade”.

Para conseguirmos aplicar tal questionário fizemos um contato com a secretaria de Educação de Garanhuns, apresentamos os objetivos da pesquisa e convidamos a instituição a fazer uma parceria conosco. O convite foi aceito. A secretaria de Educação nos enviou a lista de 20 professores para aplicarmos o questionário. O momento da aplicação seria durante o intervalo dos encontros de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esses encontros aconteciam uma vez por semana. Em data previamente agendada, fomos até as escolas em que os grupos de professores se reuniam e aplicamos. Todos os docentes envolvidos já estavam avisados da pesquisa.

De posse dos dados, fizemos a leitura de todas as respostas dadas ao questionário. Dois docentes que mais sinalizavam, em seu discurso, realizar um trabalho interdisciplinar foram convidados para participar da etapa de observações de aulas. Foi assim que chegamos às professoras A e B.

Ao analisarmos as respostas dadas pela professora A, notamos que ela entende que para o trabalho ser interdisciplinar precisa envolver diversas áreas de conhecimento, sob a forma de disciplina. Contudo, é preciso ressaltar que nesse trabalho não é obrigatório o envolvimento de todas as disciplinas, mas apenas aquelas necessárias para uma boa compreensão do fenômeno/problema estudado. A professora A parece ainda não dominar essa questão.

O que nos chamou a atenção em suas respostas foi o fato de a mesma ter citado as duas modalidades de organização do trabalho pedagógico que para elas favorecem essa abordagem interdisciplinar: os projetos e sequências didáticas.

Nas respostas da Professora B também subjaz certo entendimento do que seja interdisciplinaridade. Embora não tenha conceituado de forma objetiva na questão 1, mas ao relatar como realiza esse trabalho, nota-se que a mesma busca não compartimentalizar o ensino e em um mesmo momento da aula afirmou explorar mais de uma área de conhecimento.

Escolhidas as professoras, faz-se necessário conhecer o perfil dessas profissionais. A seguir um quadro 1, nos ajudar a melhor visualizarmos os dados:

Quadro 1: Perfil das professoras

Profª	Escola	Formação	Idade	Tempo de docência
A	1	Magistério concluído em 2000, Licenciatura em Pedagogia concluída em 2004 e Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Institucional concluída em 2006.	37 anos	15 anos (sendo 15 na rede particular e 07 anos na rede pública)
B	2	Magistério concluído em 2001, Licenciatura em Pedagogia concluída em 2008.	35 anos	09 anos (apenas na rede pública)

Nota-se que a professora A possui um pouco mais de experiência docente, porém não podemos dizer que a professora B seja iniciante, uma vez que a mesma já leciona a nove anos. Ambas cursaram o magistério e o curso de Licenciatura em Pedagogia, mas só a professora A até o momento fez Especialização.

As observações do fazer docente: o trabalho interdisciplinar em sala de aula

Depois de selecionadas, partimos para realizar as dez observações de cada professora (totalizando vinte). Essas observações aconteceram de outubro a dezembro de 2015 e foram gravadas em áudio para que pudessem ser transcritas e transformadas em relatórios. Para apresentar os dados nesse relatório, trazemos os resultados referentes as dez observações de cada professora, totalizando, assim, as aulas observadas. Como nossa intenção de pesquisa não busca comparar o fazer das docentes, mas, sim, compreender como estas lidam com a questão da interdisciplinaridade, suas possibilidades e dificuldades, vamos apresentar os dados das professoras de forma separada. Das dez aulas objeto de estudo, em oito destas é possível identificar situações didáticas realizadas pela professora alfabetizadora que pode favorecer a abordagem interdisciplinar:

- Na aula 3, quando a professora explorou um conteúdo do livro didático de Geografia: “transformações no ambiente natural”. Ela aliou essa exploração a conhecimentos de ciências também. Nessa mesma aula, a docente ainda conseguiu envolver os alunos em um trabalho de representar paisagens a partir de desenhos, ou seja, podemos identificar uma relação também com a área de Artes e matemática.

- Nas aulas 4 e 5, a abordagem interdisciplinar foi favorecida pela utilização do acervo de livros paradidáticos. Esse material busca contribuir com o trabalho com as diversas disciplinas, integrando-as às aulas de português por meio dos momentos de leitura e compreensão textual.

- Nas aulas 2, 5, 6, 7 e 8, a professora trabalha com base em uma sequência didática sobre a África e a relação deste continente com o Brasil. Na aula 2, por exemplo, a professora realizou uma exposição dialogada sobre Cultura Africana. A sua exploração não se concentrou nos aspectos históricos, mas procurou envolver questões religiosas, geográficas e culturais. Ampliando essa visão, a professora A potencializou a atividade e pôde mostrar para seus alunos que uma cultura é influenciada por fatores diversos e que por isso as várias disciplinas entram em ação na busca por compreender melhor uma cultura.

A análise desses momentos mostra uma docente que em alguns episódios de aula se esforça para tentar estabelecer relações entre as áreas de conhecimento. Essa tentativa de interdisciplinaridade foi favorecida pelos temas das aulas, pois o mesmo conteúdo podia ser estudado em várias disciplinas. Ou seja, eram assuntos que envolviam conhecimentos diversos para serem mais bem compreendidos.

Para Thiesen (2008, p 549), é preciso:

Reconhecer que determinadas investigações reclamam a sua própria abertura para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao *domínio* de outras disciplinas e que só essa abertura permite aceder a camadas mais profundas da realidade que se quer estudar. Estamos perante transformações epistemológicas muito profundas. É como se o próprio mundo resistisse ao seu retalhamento disciplinar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal.

A professora A de certa forma parecia ser sensível a isso, e aprofundou a abordagem interdisciplinar por meio de um trabalho mais duradouro e sistemático a partir de um determinado tema. Ao preencher o questionário ela também tinha ressaltado que trabalhava por meio de projetos e sequências didáticas, assim como pôde ser observado em suas aulas, ou seja, percebemos uma coerência entre seu discurso e seu fazer pedagógico.

Professora B

Das dez aulas observadas, em apenas uma destas foi possível identificar alguma situação didática que pode favorecer a abordagem interdisciplinar. Trata-se da aula 3, na qual a professora trabalhou multiplicação e ao mesmo tempo envolveu o gênero textual receita, que já havia sido explorado na aula anterior de português.

Nesse momento da aula, notamos que a professora conseguiu realizar uma boa atividade cujos conhecimentos matemáticos se fizeram necessários para uma melhor compreensão do gênero textual. Foi uma boa forma de aliar português ao trabalho com matemática. Embora tenha sido apenas uma proposta tímida que procurou envolver mais de uma disciplina, ela mostra o esforço da docente em tentar relacionar conhecimentos.

Contudo, a professora B podia ter potencializado mais a atividade e com isso aprofundado mais a abordagem. Uma das maneiras seria através da realização de uma sequência didática envolvendo o gênero textual receita, na qual ela pudesse, ao longo de várias aulas explorar, as características linguísticas, discursivas e composicionais da receita e ao mesmo tempo pudesse aprofundar os conhecimentos matemáticos envolvidos neste gênero.

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), ao abordarem especificamente o ensino da língua materna, referem-se à sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Estas permitem uma maior sistematização do ensino e da aprendizagem, “com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

A matemática, então, entraria como um conhecimento importante na compreensão e domínio deste gênero textual. Assim, a partir da receita, entre outros conhecimentos, a docente poderia ainda ter explorado a noção de unidades de medidas, abordando com os alunos que existem unidades padronizadas e não padronizadas, como uma xícara, uma colher, etc.

É preciso relembrar que a professora B, afirmou ao responder o questionário que trabalhava por meio de sequências didáticas, contudo, nas aulas observadas não conseguimos presenciar a utilização dessa modalidade de organização do trabalho pedagógico. Além disso, a mesma também comentou que o trabalho interdisciplinar é muito importante e que por isso sempre trabalha assim em suas aulas. Novamente não conseguimos perceber essa frequência, uma vez que apenas na aula 3, como já foi dito, encontramos alguma atividade que favoreceu tal abordagem interdisciplinar.

Em relação aos princípios didáticos subjacentes a essa única estratégia didática mobilizada pela professora B, podemos dizer que a mesma conseguiu contemplar o incentivo à participação dos alunos e a aproximação de um ensino mais reflexivo do que transmissivo.

Por se tratar de apenas uma situação didática, sem maior aprofundamento e retomadas, a questão da sistematização e progressão pode ter sido prejudicada. Também não conseguimos

perceber uma diversificação de estratégias nesse trabalho interdisciplinar nem a busca por favorecer a argumentação e a explicitação dos alunos.

6. CONCLUSÃO

A partir das observações realizadas em duas turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização, pudemos perceber que ambas as professoras regentes da turma vivenciaram com seus alunos alguma situação didática que permitia certa integração entre conhecimentos de diversas áreas. A professora A conseguiu vivenciar mais momentos do que a professora B.

Contudo, a análise minuciosa das aulas das duas professoras colaboradoras da pesquisa mostra o quanto essa questão da interdisciplinaridade é difícil de ser praticada pelos professores. Vimos tentativas de aproximação das disciplinas, mas ainda de forma pouco sistemática e aprofundada. Esses primeiros dados convergem para o que Thiesen (2008, p. 550) afirma, em um de seus escritos:

Ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção. Não é difícil identificar as razões dessas limitações; basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário.

Essas docentes vivenciaram de agosto a dezembro de 2015 um processo de formação continuada dentro do Programa Nacional Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, cujo foco foi justamente o trabalho interdisciplinar nas salas de aula de Alfabetização. Mesmo participando dessa formação, as duas docentes demonstraram sentir dificuldades, uma vez que suas tentativas de articulação foram bem tímidas e, no caso da professora B, pouco frequentes.

Acreditamos que, para estas professoras, esses momentos formativos não foram suficientes para dar o domínio e a segurança que precisavam para realizar esse trabalho interdisciplinar. É provável que necessitariam de mais tempo, de mais espaço para troca de experiências com os pares, de mais oportunidades para estudar o tema.

Além disso, como Thiesen (2008) ressaltou, há outros fatores que influenciam nessa

dificuldade, tais como o currículo da própria rede de ensino, que em si não favorece a integração das áreas de conhecimento; os inúmeros projetos que os professores são obrigados a realizar, ao mesmo tempo em suas salas; e que muitas vezes não dialogam entre si; as condições de trabalhos que dificultam o dedicar um tempo para planejar suas ações; enfim, é preciso entender que a busca por uma não fragmentação dos saberes deve ser compromisso de todos envolvidos na Educação e não apenas dos professores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de e ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. IN: **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Editora UFPR.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

GARCIA, Joe. A Interdisciplinaridade segundo os PCNs. IN: **Rev. de Edu. Pública**, Cuiabá, V. 17, Nº 35, p. 363-378, set./dez, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
SEVERINO, Antônio. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. IN: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev /Mar /Abr, nº 25, 2004.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

O USO DOS ACERVOS DO PROGRAMA OBRAS COMPLEMENTARES COMO POSSÍVEL SUBSÍDIO PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Mariana Machado Cunha

Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns

Leila Nascimento da Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns

RESUMO

A perspectiva interdisciplinar ainda é um desafio não só para a área educacional, mas para o próprio avançar da ciência. No entanto, a escola precisa pensar estratégias para cumprir seu papel de formar sujeitos capazes de pensar os conhecimentos de forma não fragmentada. Alguns recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério de Educação podem ajudar nessa tarefa. É o caso dos acervos do Programa “Obras complementares”. São livros paradidáticos diversos e adequados ao ciclo de alfabetização e que favorecem a relação da linguagem com as demais áreas de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar. Reconhecemos que, no espaço da sala de aula, o docente tem o papel central de gerenciar o tempo pedagógico e uma de suas tarefas é selecionar ou criar os recursos a serem utilizados para atender aos objetivos didáticos almejados. Dentre esses recursos, destacamos, em nossa pesquisa, a utilização desses acervos do programa Obras complementares por contribuírem no trabalho do professor alfabetizador. A pesquisa em andamento faz parte do Projeto de Instituição de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e possui financiamento da FACEPE. Este projeto teve início em agosto de 2016 e tem como objetivo investigar se os acervos de livros do programa “Obras complementares” estão sendo utilizados em sala de aula do ciclo de alfabetização e, em caso positivo, de que forma o trabalho desenvolvido contribui para uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos. Até o momento realizamos um questionário com dez professores da rede municipal de ensino de Garanhuns e dez observações em sala de aula (com uma das professoras). Apresentaremos aqui os resultados parciais relativos às observações. De acordo com o que foi observado nas aulas da professora A, o tratamento dado às áreas de conhecimento ainda era feito de forma muito disciplinar. O tempo pedagógico era dividido pelas disciplinas. Não conseguimos identificar uma articulação entre as áreas ao longo das observações. Os conhecimentos eram abordados de forma mais fragmentada, distante de uma perspectiva interdisciplinar. Em relação ao uso das obras complementares, pudemos verificar que a professora colaboradora as utilizou em cinco aulas, das dez observadas e pudemos constatar que as obras apareceram apenas nos momentos de leitura deleite, ou seja, sem intenção de aprofundar os conteúdos. A professora realizava a leitura e em seguida conversava sobre o texto lido, de forma breve. Vale ressaltar que os livros escolhidos favoreciam essa relação entre as áreas, contudo a docente não chegava a aprofundar tal articulação. Mesmo participando de formações do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa, desde 2013, cujo um dos focos era o trabalho interdisciplinar nas salas de aula do ciclo de alfabetização, a professora colaboradora da pesquisa não procurava realizar aulas cujos conhecimentos fossem tratados de forma mais articulada. Acreditamos que, para esta docente, esses momentos formativos não foram suficientes para dar o domínio e a segurança que precisavam para realizar esse trabalho interdisciplinar. É provável que necessitasse de mais tempo, mais momentos de troca de experiências com os pares e mais oportunidades para estudar

o tema.

Palavras-chave: Alfabetização; Interdisciplinaridade; Obras Complementares.

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva interdisciplinar ainda é um desafio não só para a área educacional, mas também para o próprio avançar da ciência. No entanto, a escola precisa pensar estratégias para cumprir seu papel de formar sujeitos capazes de pensar os conhecimentos de forma não fragmentada. Alguns recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério de Educação podem ajudar nessa tarefa. É o caso dos acervos do Programa “Obras complementares”.

Além dos livros didáticos, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), desde 2010, passou a distribuir livros variados, denominado no Programa como Obras Complementares, para uso nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de apoiar o processo de alfabetização inicial e possibilitar a introdução de temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. São livros diversos e adequados ao ciclo de alfabetização e que favorecem a relação da linguagem com as demais áreas de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar:

As Obras Complementares são livros adquiridos pelo Ministério de Educação com o propósito de auxiliar na tarefa de garantir a alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento e da ampliação cultural, contemplando temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012, p. 27).

Os livros disponibilizados contribuem para uma diversificação dos recursos colocados ao alcance do professor, para a ampliação dos tipos de suportes textos que o mesmo possa utilizar para enriquecimento de sua prática em sala de aula. O uso deste tipo de material resulta na expansão do vocabulário dos alunos, tornando possível para o professor trabalhar o mesmo conteúdo de forma diversa, bem como realizar uma melhor articulação entre as áreas de conhecimento.

O Ministério da Educação vem, desde 2013, realizando algumas ações formativas na intenção de incentivar e orientar os docentes para o uso desses livros. Os professores alfabetizadores, ou seja, aqueles que lecionam no ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos), participaram de um processo de formação continuada, no âmbito do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC), no qual tinha como um dos principais objetivos fazer os

professores conhecerem os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação, bem como orientar o trabalho docente com esses materiais. Portanto, espera-se que os professores já tenham incorporado em suas práticas a utilização dos acervos do “Obras Complementares”.

A pesquisa em andamento tem o objetivo de investigar se os acervos de livros do programa “Obras complementares” estão sendo utilizados em sala de aula do ciclo de alfabetização e, em caso positivo, de que forma o trabalho desenvolvido contribui para uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos.

Para atingir ao objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: Identificar se os acervos de livros do programa Obras complementares estão sendo utilizados em sala de aula do ciclo de alfabetização e com qual frequência; Analisar as situações didáticas realizadas pelos professores alfabetizadores, nas quais estes livros foram utilizados, buscando compreender se estas favorecem uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos; Analisar os objetivos e princípios didáticos subjacentes às estratégias didáticas mobilizadas por esses professores para realizar esse trabalho com os livros do “Obras complementares”; Analisar a mediação docente durante todo o trabalho desenvolvido, buscando identificar possíveis dificuldades e facilidades no uso do acervo e no tratamento interdisciplinar dos conhecimentos, em turmas do ciclo de alfabetização.

Salientamos que a realização desta pesquisa tem o financiamento da Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) e faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Interdisciplinaridade: articulação das áreas em prol do saber

A interdisciplinaridade está presente em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, há duas décadas atrás já se discutia a importância de se articular as áreas do saber. No caderno de introdução aos PCN há um destaque para a organização do conhecimento escolar (áreas e temas transversais). Nele podemos acompanhar a necessidade de definir as áreas, no entanto elas devem ser articuladas.

Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências

Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada (p. 44, 1997).

Embora o conceito de interdisciplinaridade seja de vital importância na discussão atual de Educação, ele ainda se constitui como um desafio para muitos professores. Pensar em formas de articulação das várias disciplinas e seus vários (e diferentes) conteúdos não é tarefa fácil e exige dos docentes a capacidade de perceber as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre os conhecimentos e a realidade que nos cerca.

Para Garcia (2008), isso parece refletir o quanto esse termo está atrelado a uma variedade de entendimentos acerca do que estaria sendo solicitado às práticas pedagógicas. Trata-se, portanto, de um conceito polissêmico na literatura educacional, que ainda está por ser discutido de modo mais amplo pelos teóricos do currículo no Brasil.

De acordo com Fazenda (1979), no Brasil, esse conceito tem estado presente em documentos educacionais desde os anos 70 e sua utilização estava inicialmente articulada à noção de integração. Hoje, a discussão tem avançado e Garcia (2008, p. 365) comenta que encontramos “diversas visões promissoras, que superam a ideia mais tradicional de interdisciplinaridade como uma forma de transgressão das fronteiras disciplinares, para concebê-la, por exemplo, como uma reconceitualização das relações entre os saberes, bem como uma revisão na própria noção de conhecimento”.

Azevedo e Andrade (2007, p. 260) esclarecem que a interdisciplinaridade é o elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis. Assim, professor e aluno deverão estabelecer diferentes interconexões entre a epistemologia dos conhecimentos e o mundo que os cerca, a fim de exercitar cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática.

É preciso compreender que a perspectiva epistemológica da interdisciplinaridade não pressupõe unicamente a integração, mas a interação das disciplinas. O processo de interação das disciplinas exige uma nova estruturação do pensamento, nas qual o pensamento linear lógico-formal sai de cena para dar espaço ao pensamento dialético, em que se leve em consideração as contradições dos fenômenos; as relações diversas dos saberes; a busca pela integração do

pensar/fazer e/ou fazer/pensar; o processo contínuo de ação - reflexão - ação; a superação da dependência, da passividade e da rivalidade das disciplinas; uma busca pela autonomia e a cooperação entre os sujeitos na produção dos conhecimentos.

Assim, para que se construa uma perspectiva interdisciplinar no seio escolar, o professor precisa ser esse sujeito reflexivo, que consiga desenvolver uma prática pedagógica que esteja impregnada de pesquisa, discussão e análise:

O professor, na perspectiva da interdisciplinaridade, não é um mero repassador de conhecimentos, mas é reconstrutor juntamente com seus alunos; o professor é, conseqüentemente, um pesquisador que possibilita aos alunos, também, a prática da pesquisa. A problematização como metodologia para a reconstrução de construtos dá condições ao aluno de mover-se no âmbito das teorias, das diferentes áreas do saber, construindo a teia de relações que vai torná-lo autônomo diante da autoridade do saber. O professor pesquisador constitui-se, portanto, em agente necessário de uma formação calçada na interdisciplinaridade (TOMAZETTI, 1998, p. 13).

2.2 Alfabetização na perspectiva do letramento

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses acerca de um sistema de escrita; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento (SOARES, 2003; 2004) foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

A partir do final do século XX, ocorreu, paulatinamente, uma mudança na concepção de aluno. Passou-se de uma ideia de um aluno reproduzidor de técnicas do ler e escrever para a ideia de um aluno autor de seu próprio discurso. Portanto, a leitura e a escrita deixaram de ser vistas apenas como práticas escolares e passaram a ser consideradas como práticas sociais do cotidiano, tendo que ser garantida pela escola a inserção da criança nessas práticas. Assim, havia uma forte tendência, a partir da década de 1980, em considerar a alfabetização como uso da leitura e da escrita pela criança estando essa inserida em práticas específicas de leitura e escrita.

A discussão sobre alfabetização foi ampliada nas décadas de 1980 e 1990, partindo da

reflexão sobre o uso da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais, até, gradualmente, o conceito de alfabetização estender-se em direção ao conceito de letramento. Embora a questão da necessidade ou não do uso do termo letramento seja polêmica, o que precisamos, de fato, compreender é que a alfabetização apresenta duas dimensões que precisam ser trabalhadas na escola: 1) a da apropriação de um sistema de escrita; 2) e a do Letramento (capacidade de usar a leitura e a escrita em situações sociais diversas).

Diante desse novo paradigma de Alfabetização, a abordagem interdisciplinaridade dos conhecimentos é muito bem vinda e tem estreita relação com o Alfabetizar letrando. Isso porque em nossas práticas de leitura e escrita, as diversas áreas do saber são mobilizadas e de maneira interrelacionada. Não há, portanto, como tratar o aprendizado da língua de forma isolada dessa relação.

2.3 Recursos didáticos: ferramenta facilitadora do trabalho docente

O professor deve planejar suas aulas e os recursos didáticos adequados com o objetivo de aprendizagem de um determinado assunto ou tema. Os recursos são diversos e podem auxiliar o docente em sua prática. Alguns deles são: livros didáticos, livros literários, revistas, jornais, computador, jogos, televisão, rádio, entre outros. Destacamos em nossa pesquisa a utilização das obras complementares, uma vez que contemplam temáticas de diferentes áreas do conhecimento e podem ser de grande valia no trabalho diário do professor alfabetizador.

Tais obras visam apoiar o processo de alfabetização inicial e possibilitar a introdução de temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. São livros diversos e adequados ao ciclo de alfabetização e que favorecem a relação da linguagem com as demais áreas de conhecimento.

No manual que o ministério da educação disponibiliza virtualmente nos esclarece que:

Ao contrário das coleções didáticas, as Obras Complementares não foram escritas para o professor. Por isso mesmo, não objetivam concretizar um plano de curso, nem estabelecer roteiros de aula. Nenhum deles pretende, ainda, nem cobrir todo um programa de ensino, nem propor a alunos e professores um apoio permanente para o cotidiano da sala de aula, como os dicionários, atlas e enciclopédias. Na verdade, foram escritos para estimular e ajudar a formar os jovens leitores; e é a essas crianças de até oito anos que eles pretendem seduzir, informar, divertir, convencer etc (BRASIL, p. 23, 2012).

Sendo assim, os livros disponibilizados contribuem para uma diversificação dos recursos colocados ao alcance do professor, para a ampliação dos tipos de suportes textuais que o mesmo possa utilizar para enriquecimento de sua prática em sala de aula. O uso deste tipo de material resulta na expansão do vocabulário dos alunos, tornando possível para o professor trabalhar o mesmo conteúdo de forma diversa e articulada.

O Ministério da Educação vem, desde 2013, realizando algumas ações formativas na intenção de incentivar e orientar os docentes para o uso desses livros e para uma abordagem interdisciplinar em sala de aula. Os professores alfabetizadores, ou seja, aqueles que lecionam no ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos), participaram de um processo de formação continuada, no âmbito do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC), no qual tinha como um dos principais objetivos fazer os professores conhecerem os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação, bem como orientar o trabalho docente com esses materiais. Portanto, espera-se que os professores já tenham incorporado em suas práticas a utilização dos acervos do “Obras Complementares”. Também foi um dos temas discutidos nos encontros formativos a questão de como realizar em sala de aula uma melhor articulação dos conhecimentos relativos às diversas áreas, de forma interdisciplinar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 As obras complementares em sala de aula: presentes ou ausentes?

As Obras Complementares foram distribuídas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), que visa oferecer um apoio didático para auxiliar estudantes no processo de alfabetização e letramento. Mas nos questionamos: os docentes do ciclo da alfabetização têm utilizado as Obras Complementares como um dos recursos didáticos para alfabetizar seus alunos e garantir a aprendizagem nas demais áreas de conhecimento? Como esse professor alfabetizador tem fabricado em seu cotidiano situações de uso dessas obras pelos alunos, para que causem efeitos, de fato significativos e contribua para seu processo de alfabetização e ampliação dos conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento, de forma mais integrada possível?

De acordo com os depoimentos dados por dez professoras do ciclo de alfabetização,

todas conhecem e utilizam as Obras Complementares em sala de aula, no entanto a maioria das professoras não sabe como as obras estão organizadas, nem tiveram acesso ao manual do referido acervo.

As professoras relataram que estas obras encontram-se em salas de leitura e na própria sala de aula, no cantinho da leitura. Em alguns casos as obras são guardadas nas salas de coordenação, diretoria ou secretaria, mas todas estão à disposição das professoras, das quais, oito utilizam diariamente e duas utilizam até três vezes na semana. Com isso percebemos que este recurso é utilizado com grande frequência, no entanto a maior parte das professoras utiliza sem conhecer o manual e sem saber como se organizam. O que poderia facilitar a alcançar seus objetivos didáticos, que é destaque a seguir.

Quando questionadas sobre o objetivo na utilização deste recurso as professoras citaram os seguintes:

- Ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem;
- Formar leitores;
- Incentivar o hábito da leitura;
- Fomentar o gosto pela leitura;
- Contribuir na aquisição da escrita;
- Tornar a aula mais lúdica;
- Entender relações de teoria e prática;
- Ampliar e interdisciplinar os conteúdos trabalhados.

Percebemos, então, que os objetivos que as professoras almejam alcançar ao utilizar as Obras Complementares assemelham-se aos objetivos que levaram o Ministério da Educação a distribuir este recurso, que entre eles destacamos aqui o objetivo de formar jovens leitores.

Para atingir aos objetivos citados anteriormente as 10 professoras relataram utilizar as obras nas seguintes situações: Leitura deleite, sequência didática, roda de leitura (na qual os alunos participam ativamente da leitura), produção textual, reconto da história (que pode ocorrer através da reescrita da história ou através da oralidade), situação problema, empréstimo de livro, encenação teatral e tapete mágico (atividade na qual os alunos sentam no chão, em cima de um tapete que está repleto de livros, que eles podem manusear, ler, observar as imagens e explorar da forma que mais agrada).

As situações didáticas nas quais as professoras afirmam utilizar as Obras Complementares são ricas e diversas. A fim de atingir aos objetivos desta pesquisa partimos para a coleta de dados ao observar a prática docente, desta forma poderíamos analisar um pouco mais a utilização das obras complementares no dia a dia em sala de aula.

3.2 As situações didáticas realizadas pelos professores alfabetizadores por meio do uso das Obras Complementares

Como já destacado antes, as observações de aula tiveram como objetivo apreender a prática docente de professores alfabetizadores, na busca por identificar quais situações didáticas os livros do programa “Obras Complementares” foram utilizados pelos professores alfabetizadores, bem como analisar se estas situações favoreceram uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos.

Nessa parte do trabalho apresentaremos a análise parcial dos dados, referente apenas à prática de uma das professoras observadas, tendo em vista que a pesquisa ainda está em fase de desenvolvimento.

Notamos que a docente possui uma rotina com momentos fixos e recorrentes na maioria das aulas, inclusive seguindo uma mesma ordem das atividades: 1) oração; 2) calendário; 3) leitura deleite; 4) questionamentos a respeito da história 5) correção da tarefa de casa; 6) atividade de classe no quadro; 7) atividade nos livros didáticos; 8) tarefa de casa.

Estabelecer uma rotina em sala de aula não pode ser vista como algo negativo. Organizar o tempo pedagógico é necessário tanto para o professor como para seus alunos. A partir de uma rotina bem estabelecida os alunos poderão acompanhar a agenda do dia, monitorar o tempo para poder cumprir com as atividades e aprender que há tempo para tudo: brincar, estudar, lanche, etc. Leal (2004, p.02) também ratifica a importância do planejamento para a vida escolar, ao afirmar que,

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

Mesmo reconhecendo a relevância da rotina na sala de aula, é preciso que os professores fiquem atentos para que esta não se torne cansativa e pouco atrativa para os alunos. Assim, é necessário variar os tipos de atividades, as formas de apresentação destas, os recursos a serem utilizados, assim como a própria organização da turma para as atividades (em dupla, pequenos grupos, coletivamente).

No caso da nossa professora observada, um aspecto positivo é o fato dela, numa mesma aula, realizar cerca de sete momentos diferentes. Os alunos têm a oportunidade de vivenciar atividades que contemplam duas ou mais áreas de conhecimento por aula e usam geralmente mais de um recurso didático (caderno, livro didático).

Contudo, consideramos que a rotina construída pode tornar sua aula pouco motivadora para os alunos, uma vez que não identificamos uma variação de atividades entre as aulas. Por estabelecer essa rotina estruturada, o tempo em sala de aula geralmente era bem distribuído, com as atividades desenvolvidas sem pressa e sendo concluídas na mesma aula.

As áreas de conhecimento eram trabalhadas ao longo dos dias, mas com ênfases diferentes. Percebemos que a área de língua portuguesa foi explorada todos os dias. Acreditamos que tal ênfase tenha ocorrido por se tratar de uma turma em processo de alfabetização, sendo realmente necessário esse ensino sistemático de reflexão sobre leitura e escrita. Matemática também foi trabalhada de forma recorrente, em oito das dez aulas observadas. Já a disciplina ciências humanas e da natureza apareceu em quatro aulas apenas. Em relação ao ensino das Artes, não conseguimos presenciar nenhum momento com esse foco.

O tratamento dado às áreas de conhecimento ainda era feito de forma muito disciplinar. O tempo pedagógico era dividido pelas disciplinas: primeiro aula de português, depois matemática, em seguida ciências humanas e da natureza. Não conseguimos identificar uma articulação entre as áreas ao longo das observações. Os conhecimentos eram abordados de forma mais fragmentada, distante de uma perspectiva interdisciplinar.

A interdisciplinaridade é uma proposta que exige interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação das metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p. 63).

Em nosso país não é de hoje que documentos oficiais orientam para um trabalho interdisciplinar em sala de aula. Desde a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1971 (LDB Nº 5.692/71; BRASIL, 2006) que esse tema ganha espaço. A LDB Nº 9.394/96 reforçou essa orientação para a interdisciplinaridade, por isso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM, 2006), para toda a Educação Básica, essa perspectiva é adotada. Mais recentemente, o MEC elaborou documentos voltados para o Ensino Fundamental de nove anos e nestes também preconizou uma necessidade de maior articulação entre as áreas de conhecimento. Por fim, os cadernos de formação utilizados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante denominado PNAIC) desde 2013 ratificam a importância de um trabalho interdisciplinar e socializam várias experiências nessa direção.

Contudo, trabalhar nessa perspectiva não tem se mostrado uma tarefa fácil para os nossos professores. Nossa professora colaboradora nos mostrou isso.

Em relação a um dos nossos objetos de estudo, as obras complementares, pudemos verificar que a professora colaboradora as utilizou em apenas duas aulas (nº 7 e 8), das dez observadas.

As obras complementares são materiais muito ricos, que ajudam no trabalho docente, favorecendo diferentes possibilidades de organização das atividades, por isso consideramos duas aulas uma baixa frequência de uso. Pela potencialidade do recurso, a docente poderia investir mais tempo pedagógico em sua utilização.

Esses materiais não são chamados de complementares por acaso: sua função é a de oferecer a professores e alunos alternativos de trabalho e formas de acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas não trazem. Tomando o letramento e as alfabetizações como foco da escolarização inicial (BRASIL, p. 9, 2009).

No caso da turma observada, pudemos constatar que as obras complementares apareceram apenas nos momentos de leitura deleite. A professora realizava a leitura e em seguida conversava sobre o texto lido.

Os momentos de leitura deleite são muito relevantes para a formação de leitores na escola. Por meio delas, o aluno desenvolve o hábito de ler e ter prazer com a leitura. Trata-se de um momento em que o texto é lido apenas para apreciação, sem ter, necessariamente, atividades a partir do texto:

Ler pelo simples prazer, pelo deleite de entrar em uma história sem precisar nada dizer depois, estabelecer um contínuo diálogo com o autor, simplesmente ler! Muito antes de se tornar algo tão escolarizado, a leitura está presente em nossas vidas, ela não surgiu para a escola ou para dar conta de conteúdos escolares. (SANTOS, SILVA e FARIAS, 2015, p. 50).

Mesmo reconhecendo a importância de se garantir momentos de leituras prazerosas em sala de aula, as obras complementares poderiam ser utilizadas em outros momentos da aula, dentro da rotina pedagógica, por se tratar de um rico material.

Tais recursos contemplam diversas temáticas que atendem a aquisição da leitura, escrita e leitura de mundo, nas diversas áreas do conhecimento, seja nas linguagens e códigos, nas ciências humanas, nas ciências da natureza ou mesmo matemática. Assim, consideramos que as obras complementares podem favorecer, por exemplo, um trabalho envolvendo projetos e sequências didáticas. Essas duas formas de organização do trabalho pedagógico colaboram mais para uma maior articulação das áreas de conhecimento.

Embora os temas das obras complementares escolhidas para leitura pudessem favorecer uma exploração interdisciplinar dos conhecimentos, observamos que a intenção da docente, nesses momentos, era apenas o de trabalhar a leitura e interpretação textual.

4. CONCLUSÃO

De acordo com o que foi sinalizado nos questionários, os livros dos acervos do Programa Obras Complementares eram utilizados pelos docentes e de forma frequente. Contudo, ao realizar observações em sala de aula, em uma turma cuja professora afirmou utilizar tais obras, foi possível verificar que o trabalho ainda é escasso e limitado apenas às rodas de leitura. Durante e após a leitura havia um roda de conversa sobre o texto muito breve. O livro não era retomado em outras partes da aula e não conseguimos verificar nenhum trabalho com sequências didáticas e projetos a partir do referido material.

Essas docentes vêm vivenciando desde 2013 um processo de formação continuada dentro do Programa Nacional Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, cujo um dos focos era justamente o trabalho interdisciplinar nas salas de aula de Alfabetização. Mesmo participando dessas formações, a professora colaboradora da pesquisa não procurava em suas aulas realizar aulas cujos conhecimentos fossem tratados de forma mais articulada.

Acreditamos que, para esta professora, esses momentos formativos não foram suficientes para dar o domínio e a segurança que precisavam para realizar esse trabalho interdisciplinar. É provável que necessitasse de mais tempo, de mais espaço para troca de experiências com os pares, de mais oportunidades para estudar o tema.

Além disso, como Thiesen (2008) ressaltou, há outros fatores que influenciam nessa dificuldade, tais como o currículo da própria rede de ensino, que em si pode não favorecer a integração das áreas de conhecimento; os inúmeros projetos que os professores são obrigados a realizar, ao mesmo tempo em suas salas; e que muitas vezes não dialogam entre si; as condições de trabalhos que dificultam o dedicar um tempo para planejar suas ações; enfim, é preciso entender que a busca por uma não fragmentação dos saberes deve ser compromisso de todos envolvidos na Educação e não apenas dos professores.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de e ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. IN: **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Editora UFPR.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/ Língua Portuguesa (3.o e 4.o ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o ensino Médio – OCNEM** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Brasília, MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997. 126 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares** : alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. -- Brasília : A Secretaria, 2012. 140 p.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- LEAL, Telma. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.
- SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa; SILVA, Amanda Kelly Ferreira da; FARIAS, Sthefano Santana Souza de. Assombração! Quem tem medo? Uma vivência literária. In: DUBEUX, M.H.S; ROSA, E.C.S. (ORGS) **Abriu-se a biblioteca**: mitos, rimas, imagens, bichos e gente. Literatura na escola e na biblioteca – Recife: Editora Universitária da UFPE, 2015, p. 50 a 65.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: **Pátio**, p. 96-100, fev. 2004. Editora Artmed.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.
- TOMAZETTI, E. **Estrutura conceitual para uma abordagem do significado da interdisciplinaridade**: um estudo crítico. UFSM, n. 10, p. 1-43, 1998.

APORTE NEUROPSICOPEDAGÓGICO AO DISCENTE COM TRANSTORNO DE COMPORTAMENTO

Bianca Cristina Leal
Pós-Graduação de Neuropsicopedagogia Faculdade Mauricio de Nassau
Orientador: Prof. Me. Ednildon Ramalho Fideles Júnior
Pós-graduação de Neuropsicopedagogia Faculdade Mauricio de Nassau

RESUMO

O presente trabalho é fruto do Estágio Institucional do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, da Faculdade Mauricio de Nassau. Durante o processo de Estágio, observamos uma criança com transtorno de comportamento e diagnosticada com o CID 10 F 98 - Outros transtornos comportamentais e emocionais com início habitualmente durante a infância ou a adolescência. Esta pesquisa objetivou avaliar a criança em seu contexto educacional, seu desempenho e os possíveis desafios causados pelo transtorno supracitado no processo da aprendizagem. Dessa maneira, compreendendo mais sobre esse transtorno e através dele desenvolver atividades que pudessem trazer um maior benefício para o desenvolvimento pedagógico, cognitivo e social. Como metodologia, utilizamos base teórica composta por artigos, literaturas que serviram de aporte e embasamento para a elaboração de atividades focadas no desenvolvimento da criança. Na coleta de dados, usamos questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos pais, professor e equipe pedagógica. Entretanto, verificou-se que o professor que se depara com tal demanda de alunos com deficiências e com suas especificidades decorrentes das mesmas, tem muitas vezes o papel imposto de educá-las, em uma atmosfera onde já esteja estabelecida uma metodologia de ensino peculiar, empregada para um padrão de aluno. Uma das áreas que vem abrindo espaço dentro do âmbito de conhecimento é a neuropsicopedagogia. (HENNEMAN, 2012, p.3) Com isso vemos a necessidade de estarmos preparados para tantas questões que envolvem a educação com ênfase nos processos de aprendizagem junto com a neurociência. É através dos estudos neuropsicopedagógicos que também podemos compreender e trazer para o aluno com deficiência um benefício na sua qualidade de desenvolvimento cognitivo, superando suas limitações e melhorando significativamente a forma como elas podem ser estimuladas e desenvolvidas. Dessa maneira, foi possível compreender mais sobre o transtorno de comportamento, suas estereotipias e como trabalhá-lo utilizando exercícios de estímulo e aprendizagem, obtendo evoluções significativas e aporte pedagógico qualificado.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Transtorno de Comportamento, Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetivou avaliar a criança em seu contexto educacional, seu desempenho e os possíveis desafios causados pelo Transtorno do Comportamento (CID 10 F 98) no processo da aprendizagem. Dessa maneira, compreendendo mais sobre esse transtorno e através dele desenvolver atividades que pudessem trazer um maior benefício para o desenvolvimento pedagógico, cognitivo e social.

Através da disciplina de Estágio Supervisionado, e das demais disciplinas estudadas conseguimos ter uma visualização do trabalho em campo. Durante as aulas teóricas, nossas discussões foram de suma importância para a preparação das sessões a serem trabalhadas, com isso, nossa experiência como futuros neuropsicopedagogos foi amplamente absorvida e produtiva no tocante a pesquisa de campo.

Como metodologia, utilizamos base teórica composta por artigos, literaturas que serviram de aporte e embasamento para a elaboração de atividades focadas no desenvolvimento da criança. Na coleta de dados, usamos questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos pais, professor e equipe pedagógica.

Através dos conhecimentos teóricos foi possível observar e interagir de forma prática no ambiente escolar, para poder compreender um pouco mais sobre o transtorno e como realizar o estágio da melhor maneira, com o intuito de trazer um maior benefício para o aluno analisado.

Entretanto, verificou-se que o professor que se depara com tal demanda de alunos com deficiências e com suas especificidades decorrentes das mesmas, tem muitas vezes o papel imposto de educá-las, em uma atmosfera onde já esteja estabelecida uma metodologia de ensino peculiar, empregada para um padrão de aluno.

Uma das áreas que vem abrindo espaço dentro do âmbito de conhecimento é a neuropsicopedagogia. (HENNEMAN, 2012, p.3) Com isso vemos a necessidade de estarmos preparados para tantas questões que envolvem a educação com ênfase nos processos de aprendizagem junto com a neurociência. É através dos estudos neuropsicopedagógicos que também podemos compreender e trazer para o aluno com deficiência um benefício na sua qualidade de desenvolvimento cognitivo, superando suas limitações e melhorando significativamente a forma como elas podem ser estimuladas e desenvolvidas. Dessa maneira, foi possível compreender mais sobre o transtorno de comportamento, suas estereotípias e como trabalhá-lo utilizando exercícios de estímulo e aprendizagem, obtendo evoluções significativas e aporte pedagógico qualificado.

2. METODOLOGIA

Literatura acerca da temática pesquisada, coleta de dados através de questionários com perguntas objetivas e subjetivas com os responsáveis e equipe técnica pedagógica. Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A). Atividades lúdicas, provas piagetianas com a aluna pesquisada.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Breve História da Psicopedagogia

A psicopedagogia surgiu na Europa na década de 40, inicialmente o atendimento consistia em readaptar crianças cujo comportamento não era aceito na escola e no lar, como também, crianças com dificuldades de aprendizagem. Na América do sul surgiu primeiramente na Argentina.

A Psicopedagogia chegou ao Brasil na década de 70, em uma época cujas dificuldades de aprendizagem eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos. (BOSSA, 2000, p. 48)

A psicopedagogia chega ao ambiente escolar para atuar com juntamente com pais e professores sobre as dificuldades de aprendizagem e como o acompanhamento pode trazer benefícios para o desenvolvimento da criança.

O trabalho psicopedagógico implica na compreensão da situação de aprendizagem do sujeito, o que requer uma modalidade particular de ação para cada caso no que diz respeito à abordagem, tratamento e forma de atuação. Assim, o trabalho adquire um desenho clínico próprio e o psicopedagogo deve buscar o significado de informações que lhe permitirá dar sentido ao sujeito observado, objetivando a aprendizagem do conteúdo escolar e trabalhando a abordagem preventiva. (BOSSA, 2000, p.49)

Por fim, observamos que o trabalho do psicopedagogo está interligado a outras ciências, e sua ação no desenvolvimento escolar traz um maior benefício para as crianças que necessitam de atendimento especializado, proporcionando um melhor desenvolvimento intelectual e social. Nesse contexto, outras áreas foram surgindo, como no caso o da Neuropsicopedagogia. Uma das áreas que vem abrindo espaço dentro do âmbito de conhecimento é a neuropsicopedagogia.

(HENNEMAN, 2012, p.03), com isso, vemos a necessidade de estarmos preparados para tantas questões que envolvem a educação com ênfase nos processos de aprendizagem junto com a neurociência.

No ano de 2008, na cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina, um grupo de docentes em uma instituição de ensino e pesquisa, sediada nesta mesma cidade, que promovia assessoria em cursos de pós-graduação, se motivara através de um pedido ousado e empreendedor vindo do diretor da instituição, a criar um grupo que promoveria observações e pesquisas, com base em um aguçado senso crítico e movido aos anseios de responsabilidades com o contexto escolar que vivenciavam na época.

Surgiu então a necessidade de produção de mais conhecimentos para que fossem aproveitados em uma perspectiva educacional, indo além de estudos habituais e que evidenciavam apenas o comportamento e as emoções. Foi preciso incluir discussões que envolvessem as Neurociências aplicadas à Educação, nas especificidades das aprendizagens escolares.

3.2 Atribuições do Neuropsicopedagogo.

Na atualidade vemos um aumento significativo de crianças e adolescentes que possuem algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem, é nesse momento que o profissional habilitado, para poder junto à escola, família e demais profissionais trazer uma melhor qualidade de vida educacional e social para os alunos também com deficiência e algum tipo de transtorno que interfiram no seu processo de aprendizagem. Levando aos agentes envolvidos, a reflexão acerca das dificuldades e como pode ser trabalhada dentro do contexto pedagógico. O profissional da Neuropsicopedagogia, lançara mão de ferramentas, atividades, testes projetivos e avaliações que o ajudarão ao diagnóstico e a intervenção necessária para o atendimento terapêutico eficaz e significativo na evolução do indivíduo avaliado.

3.4 Aporte Neuropsicopedagógico ao Transtorno do Comportamento

O transtorno que a criança pesquisada apresentou é o de comportamento, seu laudo foi assinado por um psiquiatra infantil. A saúde mental infantil afeta todas as áreas do desenvolvimento e impacta a saúde física e mental da família e no rendimento escolar, com suas

óbvias consequências na vida adulta. (VINOCUR, PEREIRA, 2011, p.05). Nesse contexto, a neuropsicopedagogia procura estimular e trabalhar o desenvolvimento da criança e do adolescente, a fim de que sua aprendizagem seja mais bem significativa, permitindo que se estenda a vida adulta proporcionando uma qualidade no seu desenvolvimento.

Atualmente, o neuropsicopedagogo é considerado como um dos profissionais mais respeitados por ter como embasamento teórico-prático, tendo como foco de estudo as Neurociências como bagagem instrumental, uma ciência que tem evoluído bastante em pleno século XXI, constituindo-se como a ciência de um futuro promissor, pois a mesma amplia o entendimento como seres humanos e desvenda mistérios de como nós somos como nos desenvolvemos e como aprendemos. (SANTOS, 2015, p.05)

E é através dos estudos neuropsicopedagógicos que podemos compreender e trazer para o indivíduo com transtorno, um benefício na sua qualidade de desenvolvimento cognitivo no contexto educacional e social, pois como supracitado anteriormente não é apenas a criança que está envolvida nesse processo, mas toda sua estrutura familiar. Dessa maneira, entendemos melhor suas limitações e a melhor forma de como elas podem ser trabalhadas, superadas e desenvolvidas.

De acordo com Santos, (2015, p.08) O neuropsicopedagogo deve, acima de tudo, atuar na linha de frente para a implantação da Educação Especial Inclusiva mais humanizadora [...]. Permitindo assim que a criança tenha seu desenvolvimento melhor acompanhado. No meio dessa discussão conceitual, estão as crianças reais que apresentam dificuldades escolares que demandam ação imediata de pais e responsáveis.

Normalmente observamos que todos comentam apenas as deficiências e as dificuldades da criança, fazendo comparações com as crianças consideradas normais. Para o trabalho neuropsicopedagógico precisamos elencar os aspectos positivos de seu comportamento e habilidades, já que todo trabalho se baseia no desenvolvimento dessas habilidades. (HENNEMAN, 2012, p.06).

O transtorno de comportamento acarreta diversas complicações para o aprendizado, não permitindo que a criança consiga se concentrar por muito tempo em uma determinada tarefa. Observamos que essas crianças devem passar por avaliações, intervenções e acompanhamentos que as ajudem a atravessar essas dificuldades que influenciam tanto sua vida diária, especialmente na sua vida escolar. (FERREIRA, 2013, p. 02). O aporte necessário e multidisciplinar permite com que ela se desenvolva satisfatoriamente e pedagogicamente, não acarretando nenhum prejuízo no futuro, na sua vida adulta.

É importante ressaltar que a saúde mental infantil é um tema dito transversal a diferentes especialidades da área da saúde, ciências sociais e educacionais e congrega disciplinas em seus diferentes enfoques. (VINO CUR, PEREIRA, 2011).

Quando se é apresentado algo novo a criança com Transtorno de Comportamento, a primeira reação é de curiosidade, porém quando essa curiosidade desaparece junto com ela vai o interesse e atenção. Baseado nisso, é importante propor atividades que possam avaliar e ao mesmo tempo permitir que a criança tenha interesse em desenvolver o que lhe foi sugerido. Para que as atividades sejam bem mais elaboradas, faz-se necessário uma leitura específica e pesquisa através de artigos e material teórico, para que assim o profissional trace a melhor intervenção a ser aplicada.

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

O estágio foi realizado no período de 23/11/2016 a 06/12/2016, no turno da manhã em um CREI - Centro de Referência em Educação Infantil. Durante esse período foram dez sessões individuais com a criança de aproximadamente 40 minutos de análise e hipótese diagnóstica. Em outros momentos, diálogo estruturado com a gestora, professora, coordenadora pedagógica e a responsável pela criança, sua avó. Durante as sessões apenas um dia não ocorreu no tempo programado, pois a criança não havia tomado o medicamento prescrito e estava muito agitada; nesse dia o encontro durou no máximo 15 minutos.

Nas avaliações foram utilizadas as seguintes ferramentas: Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A), provas piagetianas, caixa lúdica, verificação de algumas atividades pedagógicas para a série que o mesmo estava inserido. Ressaltamos os seguintes resultados obtidos no tocante as seguintes áreas:

a) Pedagógica:

Reconhece o alfabeto o nome e os números, mas ainda não se mostra disposta a iniciar leitura e escrever, bem como realizar operações básicas. Apresenta dificuldade em reconhecer os números (de um a dez), em relação ao alfabeto ela reconhece apenas as letras do nome, porém quando estimulada aos poucos ela conseguiu pronunciar outras

letras (de A a G), na escrita ela apenas escrevia a primeira letra do nome, ou escrevia as letras A e a pronunciava como M.

b) Cognitiva:

Apresenta linha de raciocínio linear, demonstra capacidade de realizar tarefas, usou todo o material da caixa lúdica e guardou sem se mostrar chateada ou frustrada. Sabe diferenciar as cores e animais. Demonstra curiosidade no que acontece ao seu redor, é bastante observadora. Explora e contextualiza com palavras todo o material utilizado. Desenha e sente-se capaz de executar uma atividade que foi proposta, porém não a termina. Baixo nível de atenção e dificuldade na concentração. Não obedece em alguns casos.

c) Sócio-Afetiva:

Possui boa interação com a professora, gestora e colegas de classe. No ambiente Tem uma rotina diária mais agitada, pois faz tratamento psiquiátrico e faz uso das seguintes medicações: Risperidona e Neuleptil. Quando está sem o uso da medicação, se torna agressiva e não se concentra em nenhuma atividade. Com a família tem uma boa relação, mas os surtos de agressividade também se repetem na ausência do medicamento.

d) Psicomotora:

Possui boa coordenação motora e motora fina, nos primeiros meses de vida a criança precisou usar uma bota ortopédica, porém atualmente não a utiliza mais, uma vez que o problema foi corrigido. Quando está na sala de aula anda o tempo todo, quando está fazendo uma tarefa diferente expressa bastante interesse. Ocupou todo o espaço disponível. Segura firme o lápis e os objetos.

e)Linguagem:

Se expressa com facilidade e na primeira sessão se mostrou um pouco retraída ao se expor o que é considerado esperado para o primeiro momento. Posteriormente conversou sem constrangimento, respondeu a (quase) tudo que foi perguntado, é bastante observadora e curiosa no que acontece ao seu redor.

No geral, apresenta dificuldade na concentração e baixo nível de atenção, sente a necessidade de estar em constante movimento na sala de aula e não acompanha o mesmo ritmo da turma. Gosta muito de desenhar, é bastante falante e a todo o momento pega uma folha e a caixa de lápis.

É importante ressaltar que no estágio e conseqüentemente nos momentos com a criança pesquisada, foi possível colocar em prática todas as atividades teóricas estudadas e orientações do Professor Supervisor do Estágio. Durante esse tempo, foi possível apresentar a criança alguns exercícios e poder entender um pouco mais do transtorno estudado. Os exercícios trabalhados foram pensados na idade e perfil da criança, com isso, foi possível apresentar atividades e com elas buscar seu desenvolvimento cognitivo e social.

5. CONCLUSÃO

É importante ressaltarmos que o material trabalhado e a bibliografia estudada são referentes a pesquisas recentes, uma vez que a área de educação está em constante mudança e é necessário que nós, futuros profissionais de neuropsicopedagogia estejamos cientes e acompanhando de perto essas mudanças, para que assim, nosso trabalho seja cada vez mais significativo e eficaz. Todo o trabalho desenvolvido serviu como ponte para repassar nossos conhecimentos da melhor forma para nossa criança observada, contribuindo assim para seu desenvolvimento significativo em um curto espaço de tempo.

No tocante ao Transtorno do Comportamento, a criança apresenta as características do mesmo, ratificando assim seu laudo. Mas é importante frisar, que o laudo não pode ser um impedimento para crianças com deficiências serem estimuladas a vencerem seus desafios e superarem suas limitações. Não podemos esquecer que o direito de acesso ao ensino é um exercício de cidadania. O cidadão independente de sua condição física, psicológica, moral,

econômica e social tem o direito assegurado pelo Decreto nº 6.094/2007, de usufruir os espaços municipais, estaduais, e federais de educação.

Não se pode mais pensar em inclusão escolar, sem conceber um ambiente inclusivo. Contudo, não se deve entender este ambiente inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas no tocante a interação social saudável com e para todos e todas. Ou seja, o professor deve estar qualificado para manobrar os recursos/metodologias que dispõe a escola, investindo cada vez mais em conhecimento e adquirindo capacitação, formação continuada. Somente o professor em seu exercício cotidiano, poderá ser a ponte eficaz, entre essas crianças e os profissionais especializados para auxiliar no aporte a inclusão dos mesmos; e traçando caminhos para uma evolução significativa dessas crianças que muitas vezes são estigmatizadas e se encontram à margem da educação efetiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FERREIRA, Ludmila Aires. **A criança com transtorno de déficit de atenção: o que acontece depois da medicação?** 2013. 44 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GRILLO Eugênio; DA SILVA Ronaldo J. M. **Manifestações precoces dos transtornos do comportamento na criança e no adolescente.** J. Pediatr. (Rio J.) vol.80 no.2 suppl.0 Porto Alegre Apr. 2004.

HENNEMANN, Ana Lúcia. **Neuropsicopedagogia: novas perspectivas para a aprendizagem.** Novo Hamburgo: Slideshare, 2012. Disponível online em:<http://pt.slideshare.net/analuciah/neuropsicopedagogia-novas-perspectivas-para-a-aprendizagem>.

POETA, LisianeSchilling; ROSA NETO, Francisco. **Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH.** Rev. bras. psiquiatr;26(3):150-155, set. 2004.

VINOCUR Evelyn. PEREIRA Heloisa Viscaíno F.S. **Avaliação dos transtornos de comportamento na infância.** Rio de Janeiro. Agosto de 2011.

CID 10 F 98 - Outros transtornos comportamentais e emocionais com início habitualmente durante a infância ou a adolescência. Disponível em: <www.medicinanet.com.br/cid10> (acesso em 15/12/2016).

MARINHO E CABALLO, Da desobediência infantil a personalidade anti-social em adultos. Disponível em <www.moreirajr.com.br>(acesso em 31/01/17)

Portal Educação, A atuação do neuropsicopedagogo frente ao combate do insucesso escolar. Disponível em < www.portaleducacao.com.br> (acesso em 15/12/2016)

Transtornos do comportamento infantil pelo Dr, Gustavo Teixeira. Disponível em <www.comportamentoinfantil.com/transtornos.html> (acesso em 12/12/16)

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL DO TRANSTORNO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL (PRAGMÁTICA)

Marília Cláudia Rodrigues de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba
Andréa Alves de Santana
Universidade Federal da Paraíba
Severina do Carmo Moura Sena Brasil
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

O diagnóstico do Transtorno da Comunicação Social (Pragmática)¹³⁸ é clínico e diferencial, sendo assim, é real a possibilidade de que o indivíduo acometido pelo mesmo seja diagnosticado equivocadamente com outra condição médica, a exemplo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno de Ansiedade Social (fobia social), os quais também são diagnosticados clinicamente. Ao constatarmos que a pragmática na comunicação está comprometida em indivíduos acometidos pelas condições citadas anteriormente, é de suma importância que os profissionais envolvidos nestes diagnósticos conheçam as características de cada transtorno, em especial, suas semelhanças e diferenças, para que possa diferenciá-los com precisão. Sendo assim, este artigo propõe o alerta para a necessidade de uma investigação mais criteriosa quando se tratar de indivíduos que apresentem déficits na comunicação social. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema através de plataformas digitais acadêmicas, livros-textos e manuais diagnósticos. O estudo concluiu a importância do diagnóstico correto para o bom prognóstico dos transtornos, bem como, os prejuízos que ora possam vir a ocorrer diante de um diagnóstico equivocado.

Palavras-chave: Transtorno da Comunicação Social (Pragmática). Autismo. Linguagem. Diagnóstico Diferencial. Comunicação.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a atuação do psicopedagogo no diagnóstico diferencial do Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) mediante sua contribuição junto à equipe multidisciplinar responsável por identificar e intervir nos Transtornos da Comunicação e nos Transtornos do Neurodesenvolvimento.

O diagnóstico diferencial é um processo usado para identificar condições médicas ou patológicas, o qual pretende caracterizar uma doença mediante comparação de seus sintomas

¹³⁸ Grafia presente no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)

com os de outras patologias, e assim por dedução e processo de eliminação, chegar a uma conclusão final.

Portanto, a realização de um diagnóstico, seja ele médico ou psicopedagógico, poderá impactar positivamente ou negativamente a vida do indivíduo, determinando possíveis intervenções e conseqüentemente a solução ou não dos sintomas apresentados. Nessa perspectiva, um diagnóstico equivocado acarretará prejuízos, podendo comprometer o curso do desenvolvimento do mesmo.

É necessário que os profissionais responsáveis por diagnosticar o Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) estejam devidamente capacitados, visto que ainda é uma condição pouco conhecida. Por outro lado, a produção científica acerca desta temática é escassa na língua portuguesa, fato este que prejudica a atualização dos profissionais envolvidos no processo diagnóstico e intervenção deste transtorno.

O objetivo deste estudo é instrumentalizar os profissionais da Psicopedagogia, para que possam contribuir na hipótese diagnóstica em conjunto com os demais profissionais, tais como, médicos, fonoaudiólogos e psicólogos, no sentido de atentarem para a importância do diagnóstico diferencial do Transtorno da Comunicação Social (Pragmática). Assim, especificamente pretende-se elencar a sintomatologia presente neste transtorno, bem como, relacionar com os demais transtornos que apresentem sintomatologia semelhante.

2. METODOLOGIA

O trabalho se configura como uma pesquisa de caráter bibliográfico de cunho exploratório, objetivando lançar a problemática do diagnóstico diferencial do Transtorno da Comunicação Social (Pragmática), para que seja dada continuidade a estudos mais aprofundados acerca do tema, especialmente em virtude da escassa bibliografia em língua portuguesa disponível acerca do mesmo. Para tanto, se fez uso de manuais de diagnóstico médico, produções bibliográficas, artigos publicados em plataformas digitais acadêmicas e periódicos científicos que serviram de base para apresentar a problemática. A pesquisa foi realizada utilizando os seguintes descritores: autismo, transtorno da comunicação social (pragmática), linguagem, distúrbio semântico-pragmático, transtornos da comunicação e linguagem, DSM-5 e CID10.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme o MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (DSM-5), da AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, os Transtornos da Comunicação fazem parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, que são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento humano.

“Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”. (DSM-5, 2014)

O Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) também pode ser conhecido como Distúrbio Semântico Pragmático ou Distúrbio Pragmático da Linguagem, recebe a classificação 315.39 no DSM-5 e F80.89 na Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS) – CID 10, fazendo parte dos Transtornos Específicos do Desenvolvimento da Fala e da Linguagem (F80).

Poderíamos entender o Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) como sendo uma dificuldade em se comunicar utilizando um discurso coerente com o contexto, assim, o indivíduo com esse transtorno não consegue compreender a linguagem metafórica ou no uso social da língua, ou seja, a pragmática. Todos esses aspectos interferem em suas relações trazendo um comprometimento na convivência social devido à dificuldade para se comunicar de forma funcional no contexto que está inserido, seja em casa, na escola ou no trabalho.

Conforme o DSM-5, os critérios diagnósticos para o Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) estão divididos em quatro áreas: 1. Dificuldades persistentes no uso social da comunicação verbal e não verbal como manifestado por todos os elementos a seguir: 1.1 Déficits no uso da comunicação com fins sociais, como em saudações e compartilhamento de informações, de forma adequada ao contexto social; 1.2 Prejuízos da capacidade de adaptar a comunicação para se adequar ao contexto ou às necessidades do ouvinte, tal como falar de forma diferente em uma sala de aula do que em uma pracinha, falar de forma diferente a uma criança do que a um adulto e evitar o uso de linguagem excessivamente formal; 1.3 Dificuldades de seguir regras para conversar e contar histórias, tais como aguardar a vez, reconstituir o que foi dito quando não entendido e saber usar sinais verbais e não verbais para regular a interação; 4. Dificuldades para compreender o que não é dito de forma explícita (p. ex., fazer inferências) e

sentidos não literais ou ambíguos da linguagem (p. ex., expressões idiomáticas, humor, metáforas, múltiplos significados que dependem do contexto para interpretação).² Os déficits resultam em limitações funcionais na comunicação efetiva, na participação social, nas relações sociais, no sucesso acadêmico ou no desempenho profissional, individualmente ou em combinação.³ O início dos sintomas ocorre precocemente no período inicial do desenvolvimento (embora os déficits possam não se tornar plenamente manifestos até que as demandas de comunicação social excedam as capacidades limitadas).⁴ Os sintomas não são atribuíveis à outra condição médica ou neurológica ou a baixas capacidades nos domínios da estrutura da palavra e da gramática, não sendo mais bem explicados por transtorno do espectro autista, deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), atraso global do desenvolvimento ou outro transtorno mental.

Uma das principais características dos indivíduos acometidos por este transtorno de comunicação é a heterogeneidade que caracteriza o quadro, assim, as dificuldades são variadas em qualidade e quantidade em relação à linguagem, sendo caracterizado por dificuldades na compreensão de questões, tomada de decisões, manutenção de um diálogo ou tema de uma conversa, além de compreensão literal do que lhe é dito, habilidade para inferências restrita ou atrasada, falta de compreensão de metáforas, ironias ou figuras de linguagem, presença de perseverações, dificuldades no uso de verbos e pronomes, como também para explicar ou evocar um evento e para lidar com situações abstratas ou subjetivas e na compreensão da leitura. Na maioria das vezes falam em excesso e em virtude das dificuldades de linguagem, podem apresentar socialização comprometida e assim serem rotulados como esquisitos ou estranhos.

O diagnóstico é clínico e baseado no histórico do desenvolvimento, bem como, através da exclusão de outras condições, ou seja, é um diagnóstico diferencial, quando deverá ser descartada a possibilidade de que as dificuldades apresentadas possam ser atribuídas ao TEA, TDAH, Transtorno de Ansiedade Social (fobia social) ou DI, pois algumas características são muito semelhantes nestes quadros, podendo induzir a um diagnóstico equivocado.

No caso do TEA, os transtornos são diferenciados pela presença dos padrões restritos/repetitivos de comportamento, interesses e atividades que não estão presentes no portador do Transtorno da Comunicação Social (Pragmática), embora possam desenvolver algum interesse obsessivo, mas não tão marcados como nas pessoas com TEA. Contudo, o número de indivíduos diagnosticados equivocadamente como autistas, quando na realidade são acometidos pelo Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) ainda é muito grande,

especialmente no Brasil, onde poucos são os especialistas capacitados para o diagnóstico desta condição, além da escassa literatura acerca do tema.

No caso do TDAH, limitações na comunicação, participação social ou sucesso escolar próprias deste transtorno, também poderiam estar associados a um quadro de Transtorno da Comunicação Social (Pragmática), o que poderá acontecer surgimento do TDAH, mas tendem a desaparecer no curso do transtorno.

Em relação ao Transtorno de Ansiedade social (fobia social), o que o diferencia do Transtorno da Comunicação Social (Pragmática), é que as habilidades de comunicação social se desenvolvem corretamente, contudo não são utilizadas em virtude da ansiedade do indivíduo em relação às interações sociais, já no caso do Transtorno da Comunicação Social (Pragmática), o indivíduo não chegou a desenvolver uma comunicação social satisfatória e funcional.

E por fim, no caso da DI, podem ser observados problemas na comunicação social em virtude do déficit cognitivo, característico desta condição, daí o risco de confundir com o Transtorno da Comunicação Social (Pragmática), no entanto, a aplicação de testes específicos poderá indicar corretamente a DI.

Geralmente, o diagnóstico do Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) é muito raro em crianças menores de quatro anos, em virtude de que a comunicação social demanda um progresso adequado do desenvolvimento da fala e da linguagem, assim, só após esta idade poderá se identificar déficits específicos nesta habilidade. Em caso mais leves, o diagnóstico poderá ocorrer apenas na adolescência, período que demanda dos indivíduos maiores habilidade sociais e de comunicação, ficando assim mais perceptível qualquer dificuldade neste aspecto.

A evolução do Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) é variável, quando alguns indivíduos poderão registrar melhoras substanciais, ou até mantendo grandes dificuldades ao longo da vida.

O tratamento consiste basicamente na intervenção do fonoaudiólogo e psicopedagogo, centrando esforços junto com a escola e a família. É importante também a realização de brincadeiras com alternância de turnos, leitura em conjunto com a criança solicitando que a mesma relate o que foi lido, atividades envolvendo a expressão de sentimentos e emoções, utilizando personagens, livros, entre outros. O estímulo para a convivência com outras crianças seja em casa, na escola ou demais ambientes, poderá melhorar o meio social da mesma, além do suporte visual como facilitador de conversas ou interações sociais.

4. CONCLUSÃO

O Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) é uma condição médica ainda pouco conhecida em nosso país, por conta disto, muitas crianças estão sendo diagnosticadas equivocadamente com outras patologias ou condições, como TEA, TDAH, DI e Transtorno de Ansiedade Social (fobia social), atribuindo-lhes rótulos que não lhes são próprios, comprometendo o seu prognóstico e negando-lhes o devido acompanhamento.

Por se tratar de uma condição que compromete qualitativamente e quantitativamente a comunicação e linguagem do indivíduo, e conseqüentemente o seu relacionamento com o meio, percebe-se prejuízo não apenas nas relações sociais e no comportamento, mas também, no processo de ensino-aprendizagem, que tanto demanda de habilidades de comunicação bem estabelecidas.

Sendo assim, é necessário que os profissionais das áreas da educação e saúde estejam capacitados e vigilantes no sentido de identificar corretamente e precocemente sinais que indiquem a existência do transtorno e assim lhes possibilitar o devido acompanhamento, com vistas a lhes proporcionar adaptações que permitam uma aprendizagem satisfatória, bem como, melhora nas suas relações com o meio e seus pares.

Contudo, este artigo teve a pretensão de alertar para o risco real de diagnósticos equivocados de TEA, TDAH, DI e Transtorno de Ansiedade Social, quando na realidade o diagnóstico deveria ser TCS. Por se tratar de uma condição pouco conhecida dos profissionais de saúde, bem como, pouco estudada no âmbito acadêmico sugere-se a realização de estudos mais aprofundados acerca do tema.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.

CORDEIRO, Lednalva Oliveira. Teoria e prática da psicopedagogia clínica. 1 ed. Rio de Janeiro: Wak, p. 21-23, 2013. 137 p.

DATASUS. F80-f89 **transtornos do desenvolvimento psicológico**. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/webhelp/f80_f89.htm>. Acesso em: 31 mar. 2017.

LAMPREIA, Carolina. **Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar**. Psicologia: reflexão e crítica, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 111-120, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MOUSINHO, Renata. **O falante inocente: linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho**. Revista psicopedagogia, [S.L.], v. 27, n. 84, p. 385-394, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s0103-84862010000300008&script=sci_abstract>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MOUSINHO, R. et al. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso**. Revista psicopedagogia, [S.L.], v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-84862008000300012>. Acesso em: 13 mar. 2017.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R.; NUNES, Magda L.. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**. *Jornal de pediatria*, [S.L.], v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0021-75572004000300012>. Acesso em: 13 mar. 2017.

SPYER, Letícia Pimenta Costa; MARTINS, Vanessa de Oliveira. **Distúrbios da fala e da linguagem na infância**. Revista Médica de Minas Gerais, [S.L.], v. 21, n. 4, p. 54-60, 2011. Disponível em: <http://ftp.medicina.ufmg.br/ped/arquivos/2013/disturbiofalaeimagem8periodo_21_08_2013.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

O PROTETOR SOLAR COMO PROPOSTA DE TEMA PARA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR ENTRE QUÍMICA E HISTÓRIA

Carlos Diogenes Tavares da Costa
Universidade Federal da Paraíba,
diogeny@hotmail.com
Alan Ferreira de Araújo
Universidade Federal da Paraíba,
alanferreiraq@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade no processo de ensino aprendizagem vem ganhando destaque ao longo dos anos por promover práticas pedagógicas mais efetivas, fazendo com que este movimento histórico venha despertar nos educandos um relacionamento mais amplo entre a sala de aula e a vida social (econômica, política e tecnológica). Trata-se de uma mudança paradigmática que está em pleno curso.

A necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder a necessidade de superação da visão fragmentada do processo de produção e socialização do conhecimento (THIESEN, 2008). Trata-se do movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência (GIBBONS, 1997).

As escolas e os professores têm sido por muitas vezes se reduzido à transmissão de informações, sem que o professor seja capaz de desenvolver no aluno a capacidade de agir, julgar, decidir, interferir, experimentar, discutir, valorizar sua cultura, desenvolver valores de solidariedade, de fraternidade, de consciência, do compromisso social, de generosidade, de reciprocidade (SÁ, 2010).

Levando em consideração o ensino de Química, infelizmente observa-se com frequência um ensino pautado por uma descontextualização, por uma forma estanque, sem considerar o dia a dia das pessoas, desvinculado com a história da sociedade (SILVA, 2003). Com isso, há uma necessidade de aprimoramento do conhecimento da Química considerando os aspectos históricos.

Com base neste contexto, o presente artigo vem apresentar os resultados obtidos através de um trabalho desenvolvido, de forma interdisciplinar, em escola da cidade de Cruz do Espírito Santo, envolvendo as disciplinas de Química e História sendo abordados os conceitos históricos e propriedades químicas do protetor solar.

OBJETIVOS GERAIS

Promover uma atividade pedagógica interdisciplinar entre a Química e a História, visando desenvolver no educando uma aprendizagem mais efetiva no tocante ao conceito histórico e social e propriedades químicas do protetor solar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Desenvolver através da prática pedagógica um envolvimento entre História e Química;
- * Estimular análise histórica e química do protetor solar;
- * Levar os discentes a um conhecimento pleno sobre a importância do protetor solar;
- * Estimular os alunos a serem multiplicadores dos conhecimentos construídos em sua comunidade escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUÍMICA E HISTÓRIA

A definição de disciplina é a base para se poder entender o desenvolvimento das ciências, no pensamento humano. Pode se considerar como uma categoria organizada dentro das diversas áreas do conhecimento que as ciências abrangem.

A organização disciplinar surgiu no século XIX, notadamente com a formação das

universidades modernas; desenvolveu-se, depois do século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isso significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução e esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (MORIN,2002).

A disciplina é uma forma de organizar e delimitar o conjunto de estratégias que são utilizadas para selecionar um conhecimento apresentado ao aluno com o apoio de uma metodologia pedagógica para a compreensão do ensino e avaliação da aprendizagem.

Em um projeto de pesquisa interdisciplinar se faz necessário compreender o valor de cada disciplina, discutindo em nível teórico, suas estruturas e a intencionalidade do seu papel no currículo escolar. Esse fundamento possibilita entender que a interdisciplinaridade é muito mais do que uma simples integração de conteúdos. É uma construção que possibilite ao educando a ampliação do conhecimento, escola e vida. Para que ocorra a interdisciplinaridade, não se pode eliminar as disciplinas, mas torná-las comunicativas entre si.

Diante deste contexto, por que não considerar a prática interdisciplinar entre a Química e a História, embora sejam disciplinas supostamente intangíveis? Levando em consideração que a disciplina de Química discute os conceitos e as propriedades da matéria, e a História os acontecimentos ocorridos ao longo da vida humana, torna-se interessante a aproximação de ambas as disciplinas.

O ensino da Química deve ser orientado de modo que o estudante perceba a vinculação desta aos mais diferentes contextos (históricos, políticos, sociais, culturais, religiosos e econômicos), reconstruindo significados; formando para os valores; determinando responsabilidade e atribuições; desenvolvendo senso crítico, o compromisso com questões da sociedade; desenvolvendo atitudes da solidariedade, de compromisso com o ambiente; desenvolvendo autonomia e capacidade de se comunicar, de pesquisar; e mediando uma aprendizagem realmente significativa que amplie a estrutura cognitiva do aluno (SANTOS; MORTIMER, 2001; SANTOS; SCHNETZLER,2003).

Para a apropriação do objeto de conhecimento, a Química deve ser compreendida nos diferentes contextos: deve-se perceber as influências sofridas por ela nas diferentes épocas; percebê-la como construção humana e sujeita à interferência de vários setores da sociedade;

compreender seu caráter provisório sem verdades absolutas, inquestionáveis e imutáveis; entendê-la como componente de uma grande área associada a outras áreas do conhecimento que também influenciam o seu desenvolvimento e a sua compreensão (SÁ, 2010).

A História, por sua vez, possui um papel importante enquanto ciência que estuda o desenvolvimento do homem no seu tempo, tendo em vista a necessidade de compreender a evolução da Ciência na atualidade. Sendo, assim, aliada aos conceitos de Química, a História terá uma grande contribuição a oferecer no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

O protetor solar através do tempo

A necessidade de se proteger do sol cresceu tanto a ponto de esquecermos que o “vilão” de agora já reinou imponente. Civilizações antigas, como a egípcia, a grega e a romana, cultuavam a estrela como uma divindade e os médicos recomendavam a exposição à luz solar para evitar doenças. Ainda assim, o cuidado com a pele já existia, pois o sol em excesso, é claro, sempre fez mal. Os egípcios, por exemplo, tinham uma lista de ancestrais do protetor solar: os registros mais antigos sobre filtros, feitos de mamona, são atribuídos a eles, em 7800 a.C. O “kit egípcio” de cuidados com a pele incluía também extrato de magnólia, para bloquear a incidência dos raios, e jasmim e óleo de amêndoa para hidratar a pele e o cabelo. Já na Grécia, em 400 a.C., durante os Jogos Olímpicos, os atletas competiam nus em algumas modalidades e, para se proteger do sol, usavam uma mistura de óleo de oliva e areia sobre o corpo. As a ligação entre pele bronzeada e beleza veio somente depois de 1930, especialmente na França, país natal da estilista Coco Chanel, uma grande entusiasta do bronzeamento. Dois anos antes, surgiram nos Estados Unidos os primeiros registros de protetores feitos em escala comercial. A Austrália também se destacaria no mercado por lançar outra fórmula de filtro. No entanto, o primeiro protetor realmente eficaz foi desenvolvido pelo farmacêutico americano Benjamim Greene, em 1944, após ele ver as queimaduras na pele dos soldados que voltavam na Segunda Guerra. Era uma composição à base de petróleo, de cor vermelha e um tanto viscosa. A marca foi batizada de Coppertone e tinha a essência de jasmim. Na década de 1960, quando os protetores industrializados eram pouco conhecidos e a exposição em excesso à luz solar não representava tanto perigo como hoje, os banhistas só pensavam no assunto quando a pele começava a arder. Para aliviar a dor, recorriam às formas mais criativas: aqui no Brasil, muita gente chegou a usar vinagre na pele (LINARDI,2008).

Química do protetor solar

O uso de protetores em situações de grande exposição aos raios solares como, por exemplo, nas praias, é de grande importância para a saúde. Denomina-se protetor solar ou fotoprotetor como a associação filtro solar mais veículo. Desse modo, é necessária para a

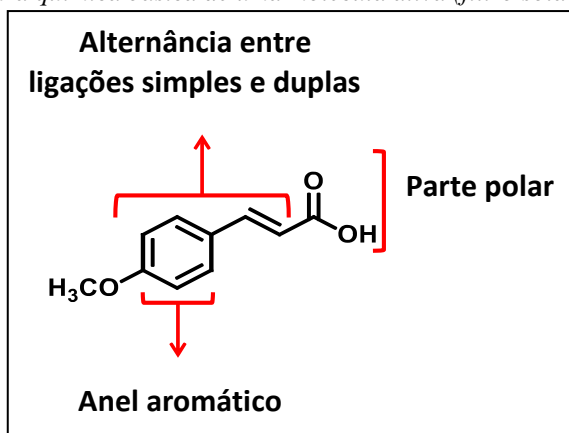
produção de um protetor solar a presença desses dois componentes básicos: filtros solares orgânicos e /ou inorgânicos (os ingrediente ativos) e os veículos (FLOR; DAVOLOS; CORREA, 2007).

Os principais veículos empregados nas formulações dos protetores solares são as loções hidroalcoólicas – formadas, principalmente por álcool e água; cremes e loções emulsionadas – com componentes lipossolúveis (óleos, emulsificantes, solubilizantes, ceras e silicones) e hidrossolúveis (propilenoglicol, glicerina, polietilenoglicol, conservantes, EDTA e água); óleos – compostos por diversos óleos (vegetais e/ou minerais) e por outras substâncias (GONÇALVES,2010).

Os filtros solares são os componentes ativos principais da formulação de um protetor solar e são empregados para proteger a pele exposta, de modo a evitar ou retardar os efeitos nocivos do sol (PAOLA, 2001). São duas classes de filtros solares: inorgânicos (físicos) e orgânicos (químicos), sendo este último abordado neste trabalho.

As moléculas ativas de um protetor apresentam, usualmente, anéis aromáticos conjugados com grupos carbonila (figura 1), pois esses sistemas são capazes de absorver a radiação ultravioleta mais nociva aos seres humanos. A conjugação é definida como a ocorrência de alternância entre ligações simples e duplas em uma molécula. Outra propriedade das moléculas em questão é apresentar, em uma de suas extremidades, uma parte apolar responsável por reduzir a solubilidade do composto, em água, o que impede sua rápida remoção quando do contato com a água.

Figura 1 – Estrutura química básica de uma molécula ativa (filtro solar) de protetor solar



Fonte: produção do próprio autor

Outro fator importante a ser apresentado nesse trabalho é o Fator de Proteção Solar (FPS). Em rápidas palavras, um fator de proteção 10, por exemplo, significa que um indivíduo pode ficar no sol sem se queimar 10 vezes mais do que poderia ficar se não estivesse com a pele protegida. No entanto, o ideal não é estar mais tempo ao sol com protetor, mas estar o mesmo tempo e, portanto com danos muito menores para a pele.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido valorizando a interdisciplinaridade a fim de buscar estratégias que se façam tornar a ciência complexa e desinteressante em uma ciência contextualizada e útil.

A princípio foi escolhido o tema a ser trabalhado em sala de aula (o protetor solar), tendo como finalidade a conscientização dos alunos em relação à necessidade do uso do protetor, bem como o estudo científico (propriedades e composição) e histórico (origem e evolução) abordados de forma interdisciplinar, tendo como recursos o projetor e notebook aliados aos recursos do Power Point.

O tema abordado deu origem a um plano de aula de 90 minutos desenvolvido pelos professores das disciplinas de Química e História e aplicado à turma do 3º ano D da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deputado Fernando Milanez na cidade de Cruz do Espírito Santo (figura 2), com o quantitativo de 22 alunos. Até o dia da aplicação deste trabalho, a escola possuía aproximadamente 800 alunos matriculados divididos entre os níveis fundamental e médio. Grande parte dos alunos matriculados na escola reside em pequenas comunidades rurais próximas e muitos possuem dificuldade considerável em conteúdos básicos de várias disciplinas. Mesmo diante dessas dificuldades, estes estudantes se mostram altamente dispostos a aprender.

Figura 2 – Escola Estadual Dep. Fernando Milanez. Local de aplicação deste trabalho.



Fonte: Google Maps.

Foi ministrada uma aula expositiva em concomitância com os recursos multimídia citados anteriormente (figura 3). Na aula, foram abordados inicialmente a história e evolução do protetor solar. Em seguida, foram apresentados os aspectos químicos, além de detalhes como Fator de Proteção Solar (FPS), tipos de radiação solar, melanina e a conscientização em relação à proteção diária. Por fim, os alunos se organizaram em três grupos os quais receberam materiais (revistas, tesouras, colas, canetas, etc.) para, a partir disto, produzirem cartazes que representassem a importância do uso do protetor solar para a saúde do indivíduo (figuras4).

Figura 3 – Aula interdisciplinar ministrada pela equipe de professores.



Fonte: produção do próprio autor.

Figura 4 – Alunos do 3º ano D, construindo cartazes sobre a importância do protetor solar.



Fonte: produção do próprio autor.

Ao final da aula, os alunos responderam um pequeno questionário referente ao tema abordado e à metodologia aplicada.

Resultados e discussão

Confeção dos cartazes

Os educandos se mostraram empenhados na confecção dos cartazes, o que resultou em alguns cartazes da figura 5.

Figura 5 – Cartazes confeccionados.



Fonte: produção do próprio autor.

Para a confecção dos cartazes, foi sugerido aos alunos que criassem frases relacionadas ao tema, seja de conscientização ou relacionado ao que foi aprendido em aula. Com isso, vale destacar alguns detalhes que podem ser observados:

- Imagens de pessoas com peles mais escuras, indicando que os estudantes compreenderam a questão de pessoas que possuem menor tendência a adquirir câncer de pele são as de pele escura;
- Imagem do mecanismo de ação da emissão de raios ultravioleta (figura 6) e a ideia de que, na antiguidade, o homem observava o efeito do Sol em sua pele através da “proximidade” entre o Sol e a Terra;
- Compreensão de que o Sol não é apenas um “vilão” causador de doenças, mas um “bem” necessário para a sobrevivência e saúde do indivíduo;
- Uso diário do protetor solar para a prevenção de doenças.

3. Análise do questionário

No questionário final, foram elaboradas quatro perguntas às quais os alunos puderam expressar suas opiniões acerca da metodologia da aula. Serão destacadas a seguir algumas respostas consideradas pertinentes.

Pergunta 1

“A metodologia aplicada em sala contribuiu para o seu aprendizado? Justifique.”

As respostas a esta pergunta apresentaram unanimidade considerável. Contudo vale destacar algumas respostas:

“...Eu aprendi que é muito importante usar protetor solar para evitar doenças.”

“...com a explicação de vocês eu consegui entender mais coisas. Foi legal a aula. Gostei.”

“Gostei bastante pois pode acontecer mais vezes uma aula.”

Pergunta 2

“Sobre o conteúdo abordado, como você compreende a importância do protetor solar? Justifique.”

As respostas para a pergunta 2 também apresentaram homogeneidade no que se refere à prevenção contra doenças causadas pela exposição excessiva ao Sol.

Pergunta 3

“Em sua opinião, você acredita que mais aulas deste tipo seriam mais atrativas?”

Os alunos expressaram que aulas nesta metodologia são mais atrativas e que seria interessante aulas ministradas desta forma. Pode-se relatar alguns depoimentos de alguns alunos:

“...pois quanto mais explicações sobre o assunto, melhor o desempenho.”

“...não precisamos ficar apenas escrevendo mas aprendendo de uma forma diferente.”

“...porque fica mais divertido. Não fica aquela coisa chata.”

Pergunta 4

“Espaço aberto a críticas e sugestões”

Foram selecionadas algumas respostas consideradas pertinentes:

“Gostei muito da aula e espero que tenhamos mais vezes aulas assim.”

“Eu só acho que deveria ter mais aulas desse jeito.”

CONCLUSÃO

É claramente perceptível que a sociedade sofre constantes mudanças no decorrer do tempo. Com isso, vários fatores, como a tecnologia, necessitam evoluir para acompanhar

as demandas a si impostas. Contudo, não se notou tanto uma evolução significativa no que diz respeito às novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem. É fato que a nova geração de professores já busca melhores formas de se transmitir conhecimento e uma delas, objeto deste trabalho, é o uso da interdisciplinaridade. O presente trabalho traz uma proposta de atividade interdisciplinar abordando o tema protetor solar com enfoque nos aspectos históricos e químicos, além de uma conscientização dos educandos quanto à proteção diária. Mesmo diante da realidade dos educandos, a turma mostrou-se ativa na participação da aula ministrada bem como na confecção dos cartazes. Portanto, é possível motivar esses estudantes a buscarem uma carreira promissora com os estudos. Basta despertar o interesse de cada um por meio de atividades mais dinâmicas, contextualizadas e interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

FLOR, J.; DAVOLOS, M. R.; CORREA, M. A. Protetores Solares. **Química Nova**, v. 30, n. 1, p. 153-158,2007.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., TROW, M. **La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas**. Pomares-Corredor. Barcelona: 1997.

GONÇALVES, T. S. F. **O uso do Protetor Solar por alunos do curso de formação de oficiais da Escola de Saúde do Exército para a prevenção do câncer de pele**. 2010. 50 f Trabalho de Conclusão de Curso, Escola de Saúde do Exército, Rio de Janeiro.

LINARDI, F. **Como fazíamos sem protetor solar**. Aventuras na História. São Paulo: Abril. 54: 18 p. 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.

PAOLA, M. V. R. V. **Princípios de formulação de protetores solares**. Cosmetic &Toiletries. 13: 74-82 p. 2001.

SÁ, M. B. Z., VICENTIN, E. M., CARVALHO, E. A História e a Arte Cênica como Recursos Pedagógicos para o Ensino de Química - Uma Questão Interdisciplinar. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, p. 9-13,2010.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 1, p. 95-111,2001.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 3 ed. Ijuí:2003.

SILVA, R. M. G. Contextualizando aprendizagens em química na formação escolar. **Química Nova na Escola**, v. 18, n. 15, p. 26-30,2003.

THIESEN, J. S. A Interdisciplinaridade Como Movimento Articulador no Processo Ensino Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598,2008.

UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE *OS SERTÕES*, DE EUCLIDES DA CUNHA, PARA UM ESTUDO DA REPÚBLICA VELHA NO BRASIL

Luiza Helena Costa
Universidade Federal da Paraíba
luiza.ccosta@hotmail.com

Amanda Gomes dos Santos Faculdade Maurício de Nassau
amanda_gomees@hotmail.com

Valnikson Viana de Oliveira Universidade Federal da Paraíba
valnikson18@hotmail.com

RESUMO

Trata-se de uma proposta que abrange o diálogo entre as disciplinas de Literatura e História, especificamente, no que diz respeito à observação dos aspectos político-econômicos presentes na fase da República Velha, que também constam na obra *Os Sertões*. Nesse sentido será necessária a colaboração dos conceitos dos autores Hilton Japiassu (1976) e Célia Haas (2007), acerca da compreensão da interdisciplinaridade enquanto prática de comunicação, no contexto da sala de aula, dotada de coerência e erudição, com vistas à formação de um cidadão consciente do mundo. Para o respaldo teórico da relação entre Literatura e História, recorreremos aos postulados de Antonio Candido (1985), considerando seu modelo de concepção de *crítica integral*. Partindo-se de tais procedimentos conceituais, a proposta a ser explanada neste artigo, dar-se-ão os desdobramentos das etapas a serem executadas no projeto interdisciplinar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Os Sertões. História. Sala de aula.

INTRODUÇÃO

Entre os campos da história e da literatura não haveria um vínculo de reflexo, determinação ou autonomia, mas uma relação tensa de intercâmbio e confrontação. Neste sentido, segundo Sevcenko (2003, p. 246), a criação literária constitui uma “instância complexa, repleta das mais variadas significações e que incorpora a história em todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção”. A análise histórica dos discursos literários torna-se relevante pelo seu potencial estratégico “para a avaliação das forças e dos níveis de tensão existentes no seio de uma determinada estrutura social” (SEVCENKO, 1983, p. 20).

Este artigo tem o intento de mostrar uma forma de trabalhar a história brasileira, mais especificamente o segundo período da República Velha, conhecido como República Oligárquica, que durou de 1894 a 1930, por intermédio do livro *Os sertões* (1985), do escritor carioca Euclides da Cunha (1866-1909), utilizando ideais de práticas interdisciplinares que visam contribuir para uma relação de ensino-aprendizagem cuja interação aluno-professor é

condição determinante. A obra euclidiana é considerada um cânone devido à sua contribuição para variadas áreas do conhecimento. Do ponto de vista histórico, sua importância se dá através do retrato de um dos fatos mais significativos já ocorridos em se tratando de mobilização social no Brasil: a Guerra de Canudos. Ressaltando tal valor da publicação, Bosi (1993) aponta:

É preciso ler esse livro singular sem a obsessão de enquadrá-lo em um determinado gênero literário, o que implicaria em prejuízo paralisante. Ao contrário, a abertura a mais de uma perspectiva é o modo próprio de enfrentá-lo.

A descrição minuciosa da terra, do homem e da luta situa *Os Sertões*, de pleno direito, no nível da cultura científica e histórica. Euclides fez geografia humana e sociologia como um espírito atilado poderia fazê-las no começo do século, em nosso meio intelectual, então avesso à observação demorada e à pesquisa pura (BOSI, 1993, p. 348).

Cunha, correspondente, na época, do periódico *A província de S. Paulo*, imprimiu uma perspectiva jornalística em sua obra, extrapolando, porém, os limites científicos, atingindo assim um patamar relevante de estética literária, duplo caráter evidenciado por Luiz Costa Lima (1997). Além do viés descritivo dos fatos históricos, há a caracterização de costumes, hábitos e tipos sertanejos, a relação estabelecida entre essa cultura e o ambiente se configura em importante elemento para estudos antropológicos e sociais. Ademais, a produção crítica apresentada no livro traz, de forma explícita, a estrutura político-econômica vigente no Brasil no período da República Oligárquica.

Antes de tudo, é fundamental romper com a configuração fragmentada de estudo e compreensão da História em sala de aula, pois, assim como postulou Japiassu (1976), o fracionamento do conhecimento resulta em algo danoso para um discernimento crítico histórico. Para tanto, torna-se necessário, segundo pontua a crítica Haas (2008), compor relações entre o texto literário e o momento histórico que foi descrito, onde a figura do professor como pesquisador media a construção e o diálogo norteador de práticas educacionais. Dessa maneira, acredita-se que integrar o conteúdo da disciplina de História à obra literária já mencionada se relaciona à noção de “crítica integral” apresentada por Candido (1985), que diz respeito à consideração do fato social enquanto papel de elemento estético.

Os sertões e a interdisciplinaridade

Entende-se por crítica integral uma análise que se norteia através de um raciocínio

dialético da relação entre literatura e a realidade histórico-social. O método em questão considera o fato social, quando em contexto de discurso ficcional, como elemento constitutivo do universo ficcional, tal qual elucida Candido (1985):

Uma crítica que se queira integral deixará de ser unilateralmente sociológica, psicológica ou linguística, para utilizar livremente os elementos capazes de conduzirem a uma interpretação coerente. Mas nada impede que cada crítico ressalte o elemento de sua preferência, desde que o utilize como componente da estruturação da obra. (CANDIDO, 1985, p.7).

Amparar-nos-emos, dessa forma, nas teorias ligadas a uma literatura “empenhada” em questões da vida social, característica marcante da literatura brasileira. Também utilizaremos a maneira analítica proposta pelo crítico supracitado, especialmente no que diz respeito ao componente histórico e sua relação com a ficção literária. O mesmo estudioso mostra que escritores brasileiros de diferentes gerações colocaram suas penas a serviço de alguma causa política, desde a luta pela independência do país, ainda no século XVIII, passando pela campanha abolicionista e pelo fim do regime imperialista. Eles aglutinavam-se em grupos e dedicavam-se à arte das palavras na mesma proporção em que se engajavam na luta de questões públicas. Nesta perspectiva, podemos inferir que, durante o processo de implantação do regime republicano em território nacional, no final do século XIX e início do século XX, diversos literatos se ocuparam em discutir e formular ações reformadoras para propagar e validar as ideias daquela nova ordem social.

De acordo com Sevcenko (2003, pp. 96-97), esses intelectuais, na maior parte das vezes frutos daquela transformação social de grandes proporções, enfatizavam “a atualização da sociedade brasileira com o modo de vida promanado da Europa; a modernização das estruturas da nação, com sua devida integração na grande unidade internacional; e a elevação do nível cultural e material da população”. Esses desejos de mudança exigiam certo engajamento na construção e manutenção do sonho republicano, levando muitos à absorção pelos órgãos administrativos. Tal filiação brindava os escritores com o reconhecimento quanto ao seu papel cívico e contribuía para a proteção das instâncias oficiais de possíveis ataques advindos de colunas assinadas por aqueles em impressos periódicos.

O período de estabelecimento da República Velha assinalou mudanças rigorosas em todos os setores da vida brasileira, fenômenos históricos que não só foram registrados pela literatura, mas, sobretudo, se transformaram em literatura. Os textos se tornaram verdadeiros termômetros das alterações na mentalidade e no comportamento da população. De acordo com Sevcenko (2003, p. 286), a rapidez e a profundidade da transfiguração passada pela

sociedade gerou na produção artística determinada ansiedade “de assumir a sua condução”:

Euclides da Cunha teve formação militar, positivista e com tendências republicanas. Atuante na imprensa, principalmente na condição de repórter pesquisador, reuniu suas impressões acerca de parte da guerra ocorrida no povoado de Canudos, no interior da Bahia, na obra *Os sertões*, publicada pela primeira vez em livro no ano de 1902. Tal produção artística e científica é composta por três partes. Na primeira e segunda, denominadas, respectivamente, “A terra” e “O homem”, tem-se uma acurada descrição a respeito do ambiente do arraial, assim como a relação da localidade com seus habitantes. Inúmeros aspectos geográficos são abarcados, tal qual a estrutura da terra com suas formações geológicas e o clima. A cultura popular, suas maneiras e valores religiosos, principalmente a história do grande líder local, Antônio Conselheiro (1830-1897), ainda que de forma particularmente descritiva, também foi explicitada na obra. Até aqui a aclimação é feita e situa o leitor para o não tão somente relato do conflito em si, o qual se dá na derradeira parte, intitulada “A luta”. Nessa seção, o autor utiliza recortes de situações individualizadas que, tomadas como um todo, compõem a completa imagem da tragédia ocorrida naquele vilarejo baiano.

A República Velha compreende dois períodos distintos, segundo Lucena e Grillo (2010): a da Espada e a Oligárquica, sendo que os episódios do conflito em Canudos se deram durante o segundo momento histórico, o qual ocorreu entre 1894 e 1930 e já não contava com a centralização no poder militar, pois a nação não estava mais receosa com a retomada da monarquia. Sendo assim, as elites regionais detinham maior poder, principalmente em São Paulo e Minas Gerais, na condição de oligarquias dominantes, as quais se alternavam na presidência da República.

Os proprietários de terra, em se tratando das províncias, definiam o voto, a partir do momento em que, além de fraudarem o processo eleitoral, ameaçavam a população que dependia dessa elite agrícola, já que o sufrágio era aberto. Afora esse cenário político crítico, a ausência de políticas sociais, no caso do Nordeste, também devido ao foco na economia agroexportadora, agravou uma crise já existente, graças as constantes secas. Nesse contexto de conturbação social, ocorreram mobilizações sociais, entre elas a de Canudos. No caso desse movimento de cunho social e religioso, as forças repressivas, inflamadas pela imprensa, parte do clero e latifundiários, em forma de quatro investidas militares, causaram uma guerra injustamente desproporcional contra a população baiana.

A interdisciplinaridade é uma perspectiva que abarca variáveis as quais trazem à discussão o ensino em sala e os métodos aplicáveis. Sabe-se que o modelo de ensino ainda

fragmentado e deficiente no que tange à formação crítica dos discentes, cujo protagonismo do professor norteará e influenciará no contexto acadêmico e social, no qual estes agentes estão inseridos.

Como aponta Japiassu (1976), ao apresentar epistemologicamente a interdisciplinaridade e a integração de disciplinas se faz necessária para compreender, e assim propiciar a possibilidade e a busca de algo inovador sejam inerentes ao processo de ensino, logo distanciando-se do saber fragmentado, tão perpetuado nos ambientes escolares. Segundo Japiassu (1976, p. 74) “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. Ao propiciar essa discussão, este autor introduz uma concepção que, mais tarde, seria abordada por uma das maiores instituições fomentadoras de arte, cultura e educação, a UNESCO (1986), em ocasião do Colóquio Internacional de Ensino, demonstrando a seguinte perspectiva sobre a temática:

[...] dado que o conceito de interdisciplinaridade se situa no plano epistemológico, pode-se considerar que se refere à cooperação entre as diversas disciplinas, que contribuem para uma realização comum e que mediante associações, contribuem para surgir e progredir novos conhecimentos. (UNESCO, 1986, p. 5, nossa tradução)

Apontamos essas definições a fim de contextualizar a importância da proposta deste trabalho e corroborar com o postulado do estudioso supracitado, reconhecido nacionalmente, visto que ele foi o precursor das discussões iniciais sobre o ensino interdisciplinar em nosso país. Além de sua obra ser considerada um dos alicerces norteadores da temática interdisciplinar para os estudos de prática docente e desenvolvimento de projetos.

Dentre seus apontamentos, Japiassu (1976) ainda expõe algumas considerações sobre a fragmentação do ensino como um produto “patológico” do saber, visto que a prática pedagógica é evidenciada como descontextualizada e predominantemente tradicional. Ele nos apresenta esse olhar, através da seguinte afirmação: “Se, porém, analisarmos melhor esse fenômeno, descobriremos que essa exigência, longe de constituir progresso real, talvez seja mais o sintoma da situação patológica em que se encontra hoje o saber” (JAPIASSU, 1976, p. 30). Essa patologia acarreta o esfacelamento do conhecimento e uma linearidade que não contribui para a interação em sala de aula com o objetivo de práticas construtivas e dialógicas a fim de estabelecer o ambiente escolar como espaço de práticas sociais do ser humano, incluindo as relações aluno e professor. Assim também utilizaremos o caminho metodológico exposto por Haas (2008), sob a perspectiva da interdisciplinaridade enquanto ação pedagógica. A teórica concebe a intenção da prática interdisciplinar a fim: “De propiciar o

exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do ato pedagógico, isto é, do ato de ser professor” (HAAS, 2008. p. 50).

O pesquisador ainda aponta uma análise sobre a interdisciplinaridade elencando a ideia de integração entre áreas de conhecimento, afirmando que “a interdisciplinaridade não é apenas integração de disciplinas. Após a integração, é preciso interação, viver a prática dialógica, atitude que cria zonas de interseção entre as disciplinas, entre as pessoas, entre o que se sabe de si mesmo e o que não se sabe. A partir desse movimento, possibilita-se ampliar as fronteiras e tornar-se capaz de produzir conhecimentos que em uma única disciplina não seriam possíveis.

Posto isso, ao analisar *Os sertões* (1985) estabelecendo a relação de interdisciplinaridade com a disciplina de História, a partir do recorte do período da República Oligárquica no Brasil, direcionamos a uma afirmativa de Fazenda (1979) quanto à ideia de efetivação da prática interdisciplinar:

A primeira condição de efetivação da interdisciplinaridade é o desenvolvimento da sensibilidade, neste sentido, tornando-se particularmente necessária uma formação adequada que pressupunha um treino na arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação. (FAZENDA, 1979. p. 8)

Assim como o papel de interação entre professor e alunos e suas particularidades, Segundo Haas (1996)[...] a interdisciplinaridade impõe um novo relacionamento entre professor e aluno. O professor não é mais aquele que transmite conhecimento ao aluno, mas é aquele que auxilia o aluno a descobrir, a construir e se apropriar dos conhecimentos necessários para uma ação consciente no mundo (HAAS, 1996, p. 69).

Logo, considerando a proposta apresentada vinculada ao postulado até então citado, Haas (1996) se faz pontual tratarmos das peculiaridades dos projetos a ser realizados, no intuito de correlacionar a prática metodológica dos docentes de diversas disciplinas de forma integradora e crítica para execução de projetos interdisciplinares. Por isso, o estudioso (1996) pontua:

[...] a espera e a paciência histórica são requisitos fundamentais para que a interdisciplinaridade mostre suas condições de realização. É necessário que o grupo e principalmente a liderança tenha clareza de que cada um tem um tempo para encontrar seu espaço e seu papel no grupo. (HAAS, 1996, p. 165)

O ensino entre a Literatura e a História

Para um eficaz estudo interdisciplinar da República Oligárquica, utilizando como suporte primordial a obra *Os sertões* (1985), são necessárias discussões históricas, que devem ser propostas e intermediadas pelo professor em sala de aula. É importante que seja exposto aos alunos o grau de importância do livro, enquanto obra de valor científico e literário, assim como contextualizá-los a respeito do autor e do período de publicação da obra, ressaltando o fato de que Euclides da Cunha presenciou o conflito de Canudos na condição de jornalista, como também dedicou o livro aos futuros historiadores. Logo em seguida, sugerimos que a posição do autor em relação ao conflito seja demonstrada, se possível, mostrando trechos que elucidem tal situação. Para estabelecer um diálogo proveitoso o professor deve orientar os alunos, anteriormente, em média 15 dias antes da aula inaugural sobre esse assunto, a leitura da obra proposta.

A questão militar na República Velha deve ser abordada a partir do questionamento do excesso de poder que detinham na época, sendo relevante questionar os alunos sobre ser nociva ou não a união governo-militares, tendo as duas instâncias autonomia para tomar qualquer posicionamento em relação à população, como ocorreu em Canudos.

Didaticamente, o professor pode utilizar da divisão que Euclides fez em seu livro para debater assuntos que estejam diretamente ligados a cada capítulo. Por exemplo, na parte “A terra”, deve ser proposto um quadro comparativo sobre como era a ambientação do sertão nordestino, tanto geologicamente, quanto em relação as habitações na época da República Velha e atualmente. O desenvolvimento das regiões litorâneas do país nesse período, destoando com o atraso do sertão, deve ser discutido nesse momento. Ainda, é pertinente indagar os alunos sobre a possível continuidade desse panorama no Brasil, assim como fazer um levantamento de hipóteses sobre as possíveis causas dessa diferenciação. Fragmentos do livro devem ser apontados para respaldar os diálogos, nesse caso, seria um exemplo adequado:

Adiante, a partir de Monte Alto, estas conformações naturais se bipartem: no rumo firme do norte a série do grés figura-se progredir até ao plateau arenoso do Açuruá, associando-se ao calcário que aviva as paisagens na orla do grande rio, prendendo-as às linhas dos cerros talhados em diáclase, tão bem expressos no perfil fantástico do Bom Jesus da Lapa; enquanto para nordeste, graças a degradações intensas (porque a serra Geral segue por ali como anteparo aos alísios, condensando-os em diluvianos aguaceiros), se desvendam, ressurgindo, as formações antigas. (CUNHA, 1985, p. 6)

No caso da segunda seção, “O homem”, o docente pode conduzir a discussão, no sentido de convidar os alunos a lembrarem de fenômenos sociais da época, típicos da cultura do Nordeste, como o coronelismo, a religiosidade e o cangaço. Há trechos de *Os sertões* (1985) que podem ser elucidativos de tais estruturas sociais, como por exemplo, a retratação de aspectos religiosos:

É que, mesmo em períodos normais, a sua religião é indefinida e vária. Da mesma forma que os negros Haúças, adaptando à liturgia todo o ritual iorubano, realizam o fato anômalo, mas vulgar mesmo na capital da Bahia, de seguirem para as solenidades da Igreja por ordem dos fetiches, os sertanejos, herdeiros infelizes de vícios seculares, saem das missas consagradas para os ágapes selvagens dos candomblés africanos ou poracês do tupi. Não espanta que patenteiem, na religiosidade indefinida, antinomias surpreendentes. Quem vê a família sertaneja, ao cair da noite, ante o oratório tosco ou registro paupérrimo, à meia luz das candeias de azeite, orando pelas almas dos mortos queridos, ou procurando alentos à vida tormentosa, encanta-se. O culto dos mortos é impressionador. Nos lugares remotos, longe dos povoados, inunam-nos à beira das estradas, para que não fiquem de todo em abandono, para que os rodeiem sempre as preces dos viandantes, para que nos ângulos da cruz deponham estes, sempre, uma flor, um ramo, uma recordação fugaz mas renovada sempre. E o vaqueiro, que segue arrebatadamente, estaca, prestes, o cavalo, ante o humilde monumento — uma cruz sobre pedras arrumadas — e, a cabeça descoberta, passa vagaroso, rezando pela salvação de quem ele nunca viu talvez, talvez de um inimigo. (CUNHA, 1985, p. 63)

O professor pode, nesse momento, lembrar aos alunos sobre movimentos sociais que aconteceram no Brasil, especialmente devido a crise econômica e falta de assistência do governo para a parte da população que mais necessitava, enquanto todos esforços eram concentrados para a produção e exportação do café.

Diante das discussões propostas, sugerimos algumas atividades para culminar no projeto de interdisciplinaridade, que podem ser viáveis a depender da realidade a qual estará sendo executado. Considerando as discussões sobre a importância literária e histórica da obra *Os sertões* (1985), os alunos junto ao professor podem produzir um painel contendo uma linha do tempo estabelecendo um diálogo entre grandes acontecimentos da República Velha e passagens do romance para contextualizar o público que prestigiará a *Mostra Visual de Os Sertões e a República Oligárquica*. O painel deve conter imagens de Canudos, representações da população, trechos do livro, manchetes de jornais da época, todo o material visual deve vir acompanhado de uma contextualização histórica e literária, essas podem ser feitas através de apresentações orais ou legendas contidas nas imagens.

No segundo momento buscando ambientar o público quanto à obra de Euclides, o professor pode sugerir aos alunos uma produção audiovisual. Essa atividade do projeto interdisciplinar, além de trabalhar a integração de disciplinas, conduzirá os discentes a exercer sua autonomia e estabelecer diálogos críticos para a construção dos vídeos. Para que essa

atividade seja desempenhada com sucesso, os alunos devem realizar a leitura prévia da obra para que possam estabelecer relações entre o romance e a proposta do professor, visto que apenas com a leitura na íntegra será possível gravar os vídeos e correlacionar as informações abordadas acerca da República Oligárquica.

No segundo momento dessa atividade a sala deve ser dividida em três grupos, considerando a divisão feita pelo escritor em seu livro, os grupos respectivamente serão: a terra, o homem e a luta. Percebe-se que deve ficar objetiva a funcionalidade desta parte do projeto, que é apresentar ao público de forma lúdica a obra de Euclides, de forma a proporcionar a integração das disciplinas. Os alunos podem utilizar trechos da obra, encenar e gravar ou apenas inserir imagens relacionadas às passagens e narrar. As sugestões aqui apresentadas podem sofrer alterações, visto que um projeto interdisciplinar deve considerar o contexto social o qual os agentes dessa ação estão inseridos.

A terceira atividade proposta é uma produção textual norteada pelas discussões realizadas na primeira parte do projeto, na qual um possível tema seria “A (im) parcialidade da mídia envolvendo questões sociais”, como é o fato, retratado na obra, que se sucedeu em Canudos. A formulação desse texto dará respaldo ao aluno para agregar argumentos ao senso crítico dos alunos e na sua autonomia ao se posicionar verbalmente ou através da escrita.

Sendo assim as sugestões propostas através de discussões e atividades práticas culminaria em uma manhã na escola, na qual seria apresentada toda a produção gerada ao decorrer do projeto interdisciplinar de Literatura e História.

Algumas considerações

Considerando o exposto neste artigo percebemos a relevância da interdisciplinaridade, um vocábulo recente nos estudos de prática docente que traz discussões riquíssimas ao processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva de interdisciplinaridade no Brasil se fez embrionária nos estudos de Japiassu (1976), logo é notável que é uma discussão atual e que possui algumas lacunas quanto definições e teóricos dissertando sobre, entretanto as linhas de pesquisa voltadas para a interdisciplinaridade vêm crescendo notavelmente e com respaldo de teóricos e docentes que enveredam por essa busca diferenciada de uma metodologia direcionada à integração de disciplinas e eficiência de apreensão de conteúdo, e não optando pela fragmentação, que frequentemente é descontextualizada.

Em nossa discussão apresentamos postulados do precursor brasileiro na reflexão acerca de um posicionamento crítico do aluno e o papel do professor na formação desse

alunado, de forma a considerar o contexto da sala de aula como um espaço para a interação e não uma perspectiva unilateral, na qual o professor se coloca como detentor do conhecimento.

Percebe-se que o cerne da interdisciplinaridade contribui para uma prática pedagógica diferenciada do que até então é percebida como naturalizada, pois ela deve ser concebida como um projeto a ser construído e dialogado de forma a estabelecer interações que possam ser aprendidas e orientadas através de diálogo que propiciem a reflexão crítica do aluno e sua autonomia, mediada pelo professor como um agente transformador daquela realidade, integrando as disciplinas de forma a produzir um conhecimento em parceria, no qual a vivência seja o norte para o êxito dos projetos, não priorizando a fragmentação de um ensino tradicional.

A gama de possibilidades de reflexões geradas através do ato de confrontar uma obra literária com o conteúdo histórico registrado nela, resulta na amplificação da compreensão e poder de questionamento por parte dos alunos, fator importante para o desenvolvimento deles enquanto cidadãos conscientes. Tal cenário é favorecido pelo caráter interessado de autores brasileiros, como Euclides da Cunha, no registro histórico da nação.

A proposta apresentada nesse artigo visa integrar de forma plausível o ensino de Literatura, tendo como corpus o romance *Os sertões* (1985), de Euclides da Cunha, e o período da República Oligárquica, da disciplina de História, buscando apresentar a prática dialógica, consciente de, por ser um projeto interdisciplinar, ele é passível de adaptações, já que o docente e os discentes devem contextualiza-lo à sua realidade, a fim de expandir as demarcações impostas de conteúdo fragmentado e assim engendrar conhecimento nas zonas de interseção entre as disciplinas obtendo êxito na execução do que apresentamos como interdisciplinaridade no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1993.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

BUENO, A. **Ribeiro, Rego, Rosa e Rocha**: afinidades eletivas. In: *Machado, Euclides & outros monstros*. São Paulo: B4 Editores, 2012.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

_____. Uma literatura empenhada. In: **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos: 1750-1836**. Belo Horizonte / Rio de Janeiro: Itatiaia, 1993, v. 1.

CUNHA, E. **Os Sertões**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

HAAS, C. M. **A interdisciplinaridade na construção de um projeto de universidade: a paixão pela prática**. 1996. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo, 1996.

_____. **A interdisciplinaridade na construção dos projetos pedagógicos: práticas experimentadas**. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE, 2008, Curitiba. VIII Congresso nacional de educação - EDUCERE - Formação de professores. Curitiba: Editora Champagnat, 2008. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

_____. **Retire-se o muro da escola...: uma experiência interdisciplinar com menores carentes**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo, 1989.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LUCENA, K.G. GRILLO. M.A.F. **As representações da República Velha na cultura popular e no livro didático**. In: Anais Eletrônicos do IV Colóquio de História “Abordagens Interdisciplinares sobre História da Sexualidade”, 2010, Recife. Recife: p.606-615.< Disponível em: [http:// www.unicap.br/colquiodehistoria/p-content/uploads/2013/11/4Col-p.606.pdf](http://www.unicap.br/colquiodehistoria/p-content/uploads/2013/11/4Col-p.606.pdf)> Acesso em 09 abr. 2017

LIMA, L. C.. T. I. **A construção de Os Sertões**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

PEIXOTO, A. **História do Brasil**. Lisboa: Lello & Irmãos, 1940.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

UNESCO. **La interdisciplinariedad en la enseñanza general**. División de Ciencias de la Educación. [S.l: s.n.], 1986.



**GT 14 – Dificuldades de
aprendizagem e socialização
no espaço escolar**

Prof^a. Ma. Karla Alves Carlos

Apresentação

Prof^ª. Ma. Karla Alves Carlos

(Mestre em Psicologia e Professora da Pós-Graduação da Faculdade Maurício de Nassau)

O Grupo de Trabalho sobre as **Dificuldades de Aprendizagem e Socialização no Espaço Escolar** trazem uma compilação de artigos que abordam uma breve revisão e apresentação de conceitos destacando que o desenvolvimento humano se inicia na infância e o aprendizado que ocorre neste período marca o comportamento humano e o a socialização de qualquer pessoa. O artigo escrito pela professora Karla Alves Carlos, Mestre em Psicologia e professora da Pós-Graduação da Faculdade Maurício de Nassau apresenta os demais artigos deste grupo de trabalho.

Na Sequência, o trabalho de Laiane Vasconcelos, Diane Da Silva, Vânia de Faria e Angeli De Farias (Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia da Faculdade Maurício de Nassau), **“Integração entre Diagnóstico e Práticas Educacionais da Neuropsicopedagogia”**, apresenta o resultado do diagnóstico neuropsicopedagógico realizado como prática de estágio em uma escola pública no ensino básico. Seu papel foi investigar e avaliar o comportamento da aluna avalianda por meio de observação e avaliação de suas funções cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais e sociais, além de identificar como é desenvolvido o trabalho de um neuropsicopedagogo institucional.

O Trabalho de Dayan da Costa, Tatiana de Lima e Rosilene Mamedes (Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia da Faculdade Maurício de Nassau), **“Intervenção do Neuropsicopedagogo Institucional”**, destacam a prática de intervenção institucional em uma escola pública do Município de Mamanguape. O trabalho detalha a avaliação com um aluno com problemas de aprendizagem, com destaque para a dificuldade de concentração.

O trabalho de Thammis dos Santos, nomeado de **“Psicopedagogia e Educação: Uma Análise Dos Determinantes Envolvidos No Processo De Aprendizagem”**, que busca evidenciar os determinantes biológicos, psíquicos e sociais do processo de aprendizagem. Seu foco está em descrever o processo educativo, em sua prática e ensino, por vezes não considera o aprendente enquanto biopsicossocial e isto tem impactado na prática educativa. Seu trabalho também enfoca as bases teóricas utilizadas para a reflexão e compreensão sobre o comportamento humanos e do aprendizado humano.

O trabalho sobre a **“Educação de Jovens e Adultos como Instrumento de**

Ressocialização no Ambiente Prisional”, de Josiel da Silva da Universidade Federal do Pará, traz discussão da Educação para Jovens e Adultos no contexto prisional e questiona a importância da educação como uma ferramenta imprescindível de transformação social, quando ofertada aos detentos, na cadeia, poderia ressignificar suas vidas em direção a um projeto de vida futuro pois o perfil da maioria dos que se encontram enclausurados são de jovens sem formação escolar e sem profissão.

Rita Silva, Rosângela Braga, Geormária Trajano e Karla Carlos, (Pós-Graduação da Faculdade Maurício de Nassau), com o trabalho “**A Psicopedagogia, a Neurociência e a Deficiência Intelectual: Meios de Conduzir o Aprender**”, apresentam um estudo de caso realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande/APAE-CG. O objetivo deste trabalho foi procurar explorar tarefas estratégicas que estimulassem a atenção e concentração de um deficiente intelectual atendido na instituição. Os resultados indicaram que o uso do lúdico nas atividades compatíveis com a realidade do aluno, auxiliou-o a lidar com suas emoções que o prejudicam em sua aprendizagem.

O estudo de Larissa Soares, Maria da Guia Batista e Karla Carlos (Pós-Graduação da Faculdade Maurício de Nassau), enfocou na “**Disgrafia no Processo de Ensino e Aprendizagem**”, procura caracterizar a disgrafia no processo de ensino e aprendizagem, como um fator relevante no contexto social atual referente às dificuldades de aprendizagem das crianças no processo de escrita e leitura no âmbito escolar. Destaca a disgrafia como uma deficiência na escrita que se liga a um problema perceptivo motor, comprometendo o progresso do aluno em sua aprendizagem na sala de aula, deixando-o inseguro e inibido, por ter características principalmente com a escrita ilegível, que por sua vez pode ser motora ou perceptiva.

As mesmas autoras também apresentaram um intitulado “**As Dificuldades Enfrentadas pelo professor na Inclusão Educacional**”, trouxe a discussão a importância da inclusão educacional no aspecto relativo as dificuldades enfrentadas pelos alunos no ambiente educacional. Dificuldades essas que são cotidianamente percebidas por alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Essas dificuldades acarretam uma série de fatores como a forma de ensinar dos professores, a motivação dos alunos e o contexto familiar que distorce um pouco a realidade do processo de ensino e aprendizagem. Este estudo procurou caracterizar situações de dificuldades enfrentadas no dia a dia pelo professor e os alunos para o fortalecimento de suas habilidades, para as crianças expressarem seus desejos e necessidades por meio da inclusão educacional.

Anny Edze Clementino, da Faculdade Integrada de Patos, Eduardo Nascimento da

Universidade Estadual da Paraíba e Jaqueline de Sousa em seu trabalho da Faculdade Integrada de Patos, dissertam em seu trabalho acerca **“Dificuldades De Aprendizagem um Caminho a ser Descoberto”**, acerca do grande o número de crianças que se encontram com dificuldades de aprendizagem, conseqüentemente, da necessidade de intervenções psicopedagógicas no âmbito institucional, atendendo-as adequadamente, criando meios para que se possa amenizar esse problema. Seu enfoque está no desconhecimento de muitos educadores no papel do profissional de psicopedagogia.

O trabalho **“O Aluno Autista e o Processo De Aprendizagem”**, de Aline Lima, Emanuel Duarte e Ednilton Fideles Júnior da Faculdade Maurício de Nassau, revisam o tema do autismo infantil e a prática de estágio em Neuropsicopedagogia Institucional e o processo de avaliação das dificuldades de aprendizagem da criança alvo do estudo.

Na sequência, o trabalho de Kátia Sales, Edilene de Assis, Maria Zilda da Silva e Rosilene Mamedes, da Faculdade Maurício de Nassau, **“Habilidades de Ensino para Aperfeiçoamento das Aulas para Alunos Portadores de Déficit de Aprendizagem”**, revisam as habilidades de ensino e de como estas são constituídas pelo conjunto de comportamentos do professor, na sua interação com o aluno e no contexto de sala de aula. Traz à luz a compreensão da dificuldade de aprendizagem no contexto escolar por meio de atividades sociointeracionais, assim como, compreenderá alguns transtornos sociocognitivos que norteiam as questões dos déficits de aprendizagem infantil, e propõe metodologias a partir da prática de ensino-aprendizagens sociointeracionista da linguagem para alunos com déficit de aprendizagens.

Priscilla da Silva, Aline Lima e Karla Carlos (Faculdade Maurício de Nassau), no trabalho **“Relato de Experiência Prática em Psicopedagogia Institucional: Dificuldades de Aprendizagem em uma Criança de 10 Anos em Mamanguape/Pb”**, tende a compreender a práxis da Neuropsicopedagogia Institucional que considera as dificuldades apresentadas de um estudante, mediante a uma problemática no processo do desenvolvimento escolar. O trabalho teve como finalidade observar os vários aspectos da aprendizagem de um aluno do sexo masculino, dez anos de idade, filho de pais separados, da rede pública do Município de Mamanguape, bem como os fatores cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos que afetam sua aprendizagem, realizando atividades lúdicas que estimulassem as funções cognitivas que não estão ativadas neste.

“Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade TDA/H”, de autoria de Laudilene Ribeiro, Edilson da Costa e Karla Carlos, relatam, o exercício da neuropsicopedagogia institucional, sua importância e o desenvolvimento de um estudo de caso resultado de um

trabalho realizado pelos pós-graduandos em Neuropsicopedagogia Institucional em nível Lato-Sensu na Instituição de Ensino Faculdade Mauricio de Nassau, na condição de estagiários e observadores, para conclusão da disciplina Estágio Institucional Supervisionado. Retratando a importância de uma avaliação Neuropsicopedagógica para uma proposta de intervenção adequada nos casos em que há diagnóstico de TDAH.

Na mesma ideia, o “**Relato de Caso de Entrevista Psicopedagógica**”, da instituição de Cláudia Borba, Andréa da Fonseca e Karla Carlos, discutem o processo da alfabetização e letramento de pessoas surdas. Com enfoque para a importância de entender melhor o contexto envolvido nesse processo, como a questão da surdez, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); alfabeto e escrita em Libras, o lugar do aluno surdo na sociedade e seus preconceitos para trabalhar e anular as barreiras que dificultam a alfabetização da pessoa surda.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Karla Alves Carlos
Prof^a. da Pós-Graduação- Faculdade Maurício de Nassau

RESUMO

O desenvolvimento humano inicia-se na infância e está repleto de questões acerca do aprendizado. A obtenção de conhecimento perpassa tanto as esferas dos aspectos biológicos de nosso comportamento até as influências de nosso processo de socialização. A família como célula *mater* da sociedade é o berço e início do aprendizado infantil, tanto do desenvolvimento orgânico, bem como da convivência e da sociedade. Pois o pais e responsáveis pelas crianças são os primeiros professores das crianças. Essa educação inicial, realizada em família é lavada para o ambiente escolar que auxilia na construção do indivíduo. A complexidade destes aspectos tem feito inclusive o surgimento de novas áreas de estudo e intervenção como a neuropsicologia, a psicopedagogia e a neuropsicopedagogia. Contudo, o trabalho para ser realizado nesta área, necessita de um olhar crítico para tentar compreender sua complexidade em uma completude da melhor forma possível.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, socialização, família, psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

A educação escolar e o período em que a criança e o adolescente permanecem na escola são um momento de mudança essencial na vida, em especial na forma de organização desta, com as novas obrigações que se passa a ter como um estudante. Essa responsabilidade é assumida na medida que as séries avançam e os conhecimentos são adquiridos. Os estudos exigem do estudante, com destaque para o período da infância, certas habilidades que até então não lhe eram cobradas (DAVIDOFF, 1988). Exemplo disto é a disciplina diante de uma série de normas que todos devem seguir, uma submissão que exige da criança o controle de seus comportamentos e em que sua relação com os adultos da escola difere daquela que ela mantém com os pais (LEONARD e ROSSATO, 2015).

Para Vigotsky (2000), o conhecimento é tido como relevante, pois é por meio do conhecimento adquirido no mundo objetivo que se constrói o mundo subjetivo, e que é com a internalização de conceitos e valores adquiridos por meio da educação que os homens se constituem como seres humanos, estruturando sua consciência e aprendendo a viver em sociedade. Na idade escolar, a criança está vinculada aos estudos e é neste período que ela começa a desenvolver as interpretações teóricas e abstratas da realidade (LEONARDO e ROSSATO, 2015).

As interações sociais estabelecidas com qualidade são entendidas como educativas na medida em que representam condições para a aquisição de conceitos, habilidades e estratégias cognitivas que afetam o desenvolvimento social e a aprendizagem (VIGOTSKY, 2003). Um conhecimento necessário que é advindo em primeira instância da socialização aprendida no lar, através da educação dos pais e estendida para a família ampliada, amigos, e pessoas de convivência até à escola.

Para Cole e Cole (2004), destaca-se que o processo de socialização é responsável pela adoção, por parte das crianças, de concepções, sentimentos e comportamentos adequados aos seus papéis específicos enquanto filhos. Mesmo que as diferentes culturas influenciem nessa especificidade, a socialização da criança é refletida nos valores sociais locais. Dessa forma, a elaboração das metas e das estratégias de socialização dos pais é refletida na criação dos filhos, com destaque para o nível educacional e a ocupação profissional dos genitores. As diferenças sociais, culturais e econômicas destes, e conseqüentemente essas características, determinam o tipo de meta e estratégia de socialização desejada para o futuro da prole.

Na infância, um repertório elaborado de habilidades sociais contribui decisivamente para a manutenção de relações harmoniosas com colegas e adultos sendo o status social, o julgamento positivo por outros significantes, além de alguns comportamentos adaptativos, como rendimento acadêmico, importantes para a avaliação da competência social (MOLINA e DEL PRETTE, 2005).

A socialização da criança ocorre em um processo que pressupõe a obtenção de valores, costumes, normas, papéis, conhecimentos e condutas que são transmitidos e regulados pela sociedade (KELLER, 1998). O desenvolvimento social é um processo bilateral em que ao mesmo tempo em que as crianças são integradas na comunidade social mais ampla, expandindo o ambiente familiar entre pais e filhos, elas são diferenciadas como indivíduos distintos e autônomos (COLE e COLE, 2004).

O estudo da socialização da criança é importante para compreender a qualidade do cuidado dos pais em relação à criança e nos fornece subsídios para estudar as influências das metas e estratégias de socialização utilizadas pelos pais e como elas influenciam o desenvolvimento infantil, (BANDEIRA, SEIDL DE MOURA e VIEIRA, 2009), permitindo assim pesquisar como um todo o desenvolvimento humano e cultural. É a partir das vivências em família que a criança estabelece e desenvolve sua personalidade e educação que leva a outros ambientes, inclusive à escola.

O desenvolvimento humano neste contexto está intimamente relacionado à aprendizagem, que inicia-se na vida intrauterina e principalmente a partir do nascimento.

Para Weill (1988, p. 100), “a aprendizagem é definida como o processo de integração e de adaptação com do ser humano com o seu ambiente”. Inclusive, a própria adaptação é vista como uma característica de inteligência do ser humano.

As dificuldades de aprendizagem relatadas por pais e professores, frequentemente estão associadas a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais. Frequentemente psicólogos, psicopedagogos e neuropsicopedagogos percebem a frequência de que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas concomitantes com os comportamentos e situações emocionais. De modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento são descritas como menos envolvidas com as tarefas escolares que os seus colegas sem dificuldades (LINHARES, PARREIRA, MATURANO e SANT’ANNA, 1993).

Nos estudos psicológicos acerca das dificuldades de aprendizagem, são relatados que o repertório de habilidades sociais de crianças pode ser visto também como um fator para o sucesso acadêmico, dada a constatada associação entre características interpessoais negativas e dificuldades ou distúrbios de aprendizagem (MOLINA e DEL PRETE, 2007).

Para compreender este processo de aprendizagem Paín (1985), o relaciona a aprendizagem e a compreensão dos problemas de aprendizagem a partir das as dimensões: emocional, cognitiva, orgânica, social e pedagógica (PAÍN, 1985).

A dimensão emocional está ligada ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através de uma produção gráfica ou escrita.

Já a Cognitiva, relaciona-se ao desenvolvimento das estruturas cognoscitivas do sujeito aplicadas em diferentes situações. Percebe-se que neste quesito o dominam a memória, a atenção, a percepção e outros fatores que usualmente são classificados como fatores intelectuais.

Para Paín (1985), a dimensão orgânica está relacionada à constituição biofisiológica do sujeito que aprende. A medicina e, em especial, algumas áreas específicas contribuem para o embasamento deste aspecto.

Já no aspecto social e pedagógico, seu relacionamento está ligado à perspectiva da sociedade, onde estão inseridas a família, o grupo social e a instituição de ensino. Este aspecto está encarregado da constituição dos sujeitos, que responde às relações familiares, grupais e institucionais.

Podemos assim compreender como a Pedagogia contribui com as diversas abordagens do processo ensino aprendizagem, analisando-o do ponto de vista de quem ensina, pois

historicamente, os problemas de aprendizagem foram estudados e tratados inicialmente por médicos na Europa no século XIX e no Brasil percebemos, ainda hoje, que na maioria das vezes a primeira atitude dos familiares é levar seus filhos a uma consulta médica (SILVA, 2010).

Essas dificuldades de aprendizagem passaram também a ser acompanhadas por diversos profissionais, com destaque para a Psicologia e suas áreas como o estudo do desenvolvimento humano, a psicologia escolar e a neuropsicologia. Influência que vem sendo percebida principalmente desde a década de 1990 com os intensos estudos da neurociência (RUSSO, 2015).

Esses estudos influenciaram o surgimento de novas áreas de trabalho como a Psicopedagogia, um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana. Com influências da Psicologia no estudo do comportamento, mas centrados no acompanhamento e tratamento e intervenção nas dificuldades de aprendizagem. A Psicopedagogia centra-se em compreender o processo de aprendizagem, seus padrões normais e patológicos considerando a influência do meio - família, escola e sociedade - no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia (SILVA, 2010).

Bem como, pode-se notar que nos últimos cem anos, nossa visão de como ocorrem os processos cerebrais vem sofrendo muitas mudanças. Novas concepções de estímulo-aprendizagem vem sendo reformuladas, diante às contribuições das Neurociências, fazendo emergir áreas de estudo do comportamento humano, investigando a influencia das bases neurológicas do comportamento humano e da aprendizagem, respectivamente a Neuropsicologia e a Neuropsicopedagogia (RUSSO, 2015).

A escola e o ambiente escolar, estão associados a instrução e a obtenção de conhecimento. O professor, portanto, deve ser educador e transmissor de conhecimento. Atuando, ao mesmo tempo, como mediador, ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (BULGRAEN, 2010).

Nesse ínterim que se discutem as novas formas de estudo das dificuldades de aprendizagem, vistam como situações, ambientes e comportamentos que favorecem o “não aprender”. Situações estas que podem ser momentâneas e que podem ser trabalhadas de forma multidisciplinar para favorecer o aprendizado e a construção de conhecimento pelo aprendiz e também pelo professor (SILVA, 2010).

Os artigos reflexo dos estudo da área para Leonardo, Leal e Rossato (2015) em sua

maioria, não consideram as dimensões sociais e históricas que permeiam todas as relações humanas e constituem a queixa/fracasso escolar. Quando a reflexão ocorre, é possível desvendar algumas circunstâncias a respeito de como se constrói o estereótipo de quem aprende ou quem não aprende, pois, em geral, os problemas de escolarização se fundamentam no que é aparente, desconsiderando as condições que, quando reveladas, promovem a possibilidade de alterar as concepções e as ações no ambiente escolar.

Dentre as questões da contemporaneidade que tem entrado em discussão na Inclusão escolar Correia (2004), destaca a educação inclusiva, como um aspecto de intensas discussões e trabalhos nas duas últimas décadas. Está fundamentada na perspectiva de uma educação para todos, uma vez que os governos vêm buscando elaborar estratégias para proporcionar uma educação significativa e superar condições sociais de uma parte da população excluídas das escolas.

Na educação inclusiva, a queixa dos profissionais, principalmente os pedagogos queixam-se da necessidade de uma formação que leve em consideração o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades (MIRANDA e GALVÃO FILHO, 2012).

Abordando estes aspectos referentes aos estudos acerca das dificuldades de aprendizagem e o papel na socialização neste processo, percebe-se a complexidade necessária para estudar a fundo os fenômenos da aquisição de conhecimento

Leonardo, Leal e Rossato (2015), reforçam que a nossa sociedade adota uma postura de procurar culpados para fenômenos de grande complexidade, em uma perspectiva de individualização e naturalização dos fenômenos, sem contemplar as condições materiais dos homens e o lugar que eles ocupam nas relações sociais. Assim, tendemos a pensar que todos somos iguais e que a pobreza/riqueza ou sucesso/fracasso são construções de cada um de nós e não têm relação com os aspectos econômicos que ditam e direcionam a vida dos homens, pois a todo o momento nos é imposta uma ideologia que oculta as diferenças com um discurso que prega a igualdade.

Estes autores indicam a Psicologia Histórico-Cultural que pressupõe a análise crítica, que permite a desnaturalização das explicações sobre a não aprendizagem dos alunos, envolvendo o exercício Refletem a relevância de se desconfiar do que se mostra naturalmente constituído para além das aparências do insucesso escolar. Neste sentido, cotidianamente

observamos o estranho se tornar natural pela frequência com que ocorre e por, forçosamente, em estudos e avaliações, buscarmos encontrar o que já era naturalmente esperado, principalmente quando tratamos dos alunos considerados problemáticos e deficientes.

Rossato (2010), reflete que as produções científicas devem contribuir para desnaturalizar a crença de que as crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem são naturalmente fracassadas. É preciso desvelar o fenômeno educacional destes alunos, estranhar, questionar por que tantos estudos ainda centram neles o insucesso escolar. Não podemos discutir a questão da queixa/fracasso escolar sem discutir e considerar o contexto historicamente constituído da sociedade, da divisão de classes, da família e das escolas.

Com estas reflexões, percebe-se a complexidade dos estudos da área e a necessidade de que os estes sejam realizados e analisados de forma holística, verificando os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e espirituais do ser humano, como são sugeridos pela Organização Mundial da Saúde. A aprendizagem humana favorece seu ajustamento em sociedade, sucesso acadêmico e social. Neste aspecto que se priorizam a necessidade dos estudos nas áreas das dificuldades de aprendizagem principalmente nos Transtornos Globais do Desenvolvimento e nos Transtornos do Comportamento.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, T. T. A.; SEIDL DE MOURA, M. L. e VIEIRA, M. L. Metas de Socialização de Pais e Mães para seus Filhos. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**; **19(3)**: 445-456, 2009.

BULGRAEN, Vanessa C. **O Papel do Professor e Sua Mediação nos Processos de Elaboração do Conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.
COLE, M. & COLE, S. R. **O Desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, José Alberto. **A construção Político-Cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo**. Porto, Portugal: Universidade do Porto. 2004.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. **Treinamento de Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez;

ROSSATO, Solange Pereira Marques. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 163-171, abr. 2015.

Rossato, S. P. M. **Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2010.

LINHARES, M.B.M., PARREIRA, V.L.C., MATURANO, A. C. E SANT'ANNA, S. C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil. **Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8**, 148-160, 1993.

KELLER, H. Diferentes caminhos de socialização até a adolescência. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 8, 1-14**, 1998.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. 491.

MOLINA, Renata Cristina Moreno; DEL PRETTE, Almir. Mudança no status sociométrico negativo de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 299-310, dez. 2007 .

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Distúrbios de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia Clínica: Introdução, conceitos, teoria e prática.** Curitiba, Juruá, 2015.

SILVA, María Cecília Almeida e. **Psicopedagogia: A busca de uma fundamentação teoria.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

VIGOTSKI, L. S. (2000). **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes.

WEIL, Pierre. **A Criança e o Lar na Escola.** Petrópolis: Vozes, 1988.

INTEGRAÇÃO ENTRE DIAGNÓSTICO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos (Faculdade Maurício de Nassau)
Diane Ferreira da Silva (Faculdade Maurício de Nassau)
Vânia Mendes de (Faculdade Maurício de Nassau)
Prof^ª Me. Angeli Raquel Raposo Lucena de Farias (Faculdade Maurício de Nassau)

RESUMO

O presente trabalho vem apresentar o resultado do diagnóstico neuropsicopedagógico realizado por estagiárias com uma aluna de uma escola pública de ensino básico. O objetivo deste estudo foi investigar e avaliar o comportamento da aluna por meio de observação e avaliação de suas funções cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais e sociais, além de identificar como é desenvolvido o trabalho de um neuropsicopedagogo institucional. A criança foi direcionada pela equipe pedagógica escolar para avaliação por não conseguir obter sucesso no processo ensino-aprendizagem, para que pudesse obter um parecer sobre a dificuldade da aprendiz. Onde se utilizou de métodos, técnicas e instrumentos neuropsicopedagógicos para uma avaliação relacionada ao nível cognitivo da aprendizagem. Foram utilizados de métodos como EOCA, jogos, brincadeiras, desenho familiar, atividade de coordenação motora, atividade de percepção visual e provas Piagetianas. Como observação na escola e entrevista com a professora, a diretora, a psicóloga, o inspetor e a mãe, realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú, localizada na cidade de João Pessoa - PB. Evidenciando-se assim que a aluna, diante da avaliação do estágio institucional ocorrida durante sete sessões, apresenta baixo índice cognitivo e intelectual. E, o seu desenvolvimento cognitivo não se encontra dentro do esperado para a sua idade cronológica. Chegando a conclusão do diagnóstico da deficiência intelectual.

Palavras-chave: Diagnóstico, aprendizagem, deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se deu como um dos requisitos parciais de avaliação na disciplina de estágio institucional. Ele é fruto de análises e intervenções neuropsicopedagógicas realizadas pelas estagiárias com uma aluna de uma escola pública de ensino básico.

A equipe escolar apresentou queixas sobre o desenvolvimento cognitivo da aluna e foi feita uma avaliação (com base no que foi estudado na disciplina de estágio em neuropsicopedagogia) para que pudesse obter um parecer sobre a dificuldade da aprendiz.

No decorrer do trabalho poderá ser observada a maneira como se deu o encaminhamento do parecer das especializadas em Neuropsicopedagogia em conjunto com as orientações passadas pelos professores de estágio.

Percebeu-se que a aluna em questão apresenta uma dificuldade de cognição muito grande e que a escola necessita que ocorra sistematicamente um acompanhamento no âmbito externo ao ambiente escolar. A aprendiz deve ser acompanhada por outros profissionais visando ajudar no desenvolvimento cognitivo da educanda.

A seguir será apresentada a forma como esse trabalho foi realizado: Abordando sobre a neurociência em benefício da educação (teoria X prática), onde será falado sobre a neuropsicopedagogia; sobre os encontros que ocorreram para falar sobre a aluna ou das atividades desenvolvidas (o informe neuropsicopedagógico) e, por fim, também será feito um parecer - trabalhando com a possibilidade da deficiência intelectual.

2. A NEUROCIÊNCIA EM BENEFÍCIO DA EDUCAÇÃO: TEORIA X PRÁTICA

2.1 A Neuropsicopedagogia

O ser humano é pluridimensional. Dessa forma a neuropsicopedagogia é uma ciência interdisciplinar que busca, em conjunto com a neurologia, a pedagogia, a filosofia, a fisioterapia, a psicolinguística, a psicanálise, entre outras ciências, entender e promover o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

No contexto escolar, muito se fala a respeito do desinteresse do aluno pelo processo da aprendizagem. Porém, o que vem sendo levado em consideração nos últimos anos são as dificuldades do aluno, a necessidade que cada um tem de associar o conteúdo de acordo com o seu nível cognitivo da aprendizagem.

E, levando em consideração que o processo do ensino-aprendizado pode ocorrer de diversas maneiras, dependendo do sujeito envolvido, da sua interação com o objeto de estudo, de sua percepção e de seu desenvolvimento intelectual, é que a neurociência entra em campo.

Percebe-se que os cursos nessa área estão ganhando espaço e as pessoas cada vez mais estão se mostrando interessadas em fazer com que todos tenham o acesso ao aprendizado. Cada indivíduo, de acordo com a sua dificuldade, tem o direito de aprender e ser educado.

Assim, a neuropsicopedagogia ganha seu espaço. Tendo em vista que ela é uma ciência que busca entender as falhas no processo de aprendizagem no indivíduo para que assim possa compreender a melhor forma de trabalhar com cada uma das dificuldades.

Ela é a ciência que estuda o sistema nervoso e sua atuação no ser humano, tendo como foco a aprendizagem. Procura unir os estudos das neurociências, da psicologia cognitiva e da pedagogia. Detém-se desses três campos de atuação para uma melhor abordagem, com a

finalidade de identificar, diagnosticar e prevenir as dificuldades e os distúrbios da aprendizagem.

Segundo a SBNPq, o neuropsicopedagogo comporta dois campos de atuação, o clínico e o institucional. Onde o clínico atua em consultório particular, espaços de atendimento, posto de saúde, CRAS e em hospitais; e o institucional atua em instituições escolares, Centros e Associações Educacionais, Instituições de Ensino Superior, ONGs, OCIPs, entre outros.

Para Hennemann (2012, p.11) a neuropsicopedagogia apresenta-se:

[...]como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

A neuropsicopedagogia detendo-se desses três campos de atuação, da neurociência, da psicologia e da pedagogia, obtém maior êxito na investigação, diagnóstico, prevenção e tratamento dos problemas relacionados à aprendizagem.

Por fim, entende-se que o neuropsicopedagogo é o profissional mais adequado e capacitado para intervir e reabilitar as funções neurofuncionais que se encontram alteradas no âmbito educacional. Com o conhecimento apresentado pelo mesmo pode ser desenvolvido um trabalho eficaz de acompanhamento do indivíduo com dificuldades neurocognitivas para que se possa desenvolver um melhor processo educacional e o indivíduo possa apresentar melhores concepções da aprendizagem.

2. 2. Prática: Estágio Institucional

Para uma melhor compreensão a respeito do assunto, foi sugerido que os estudantes do curso de especialização em neuropsicopedagogia estagiassem com uma aluna do ensino básico do setor público.

Conforme o parecer CNE/CP 28/2001:

O estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência.

O estágio torna-se uma etapa fundamental para o processo de formação profissional. É o momento que se configura reais situações de trabalho, permitindo ao estagiário ligar a teoria a prática, analisando o cotidiano, compreendendo e proporcionando um trabalho prático.

Ao se submeter ao estágio, o profissional desenvolve o conhecimento da prática pedagógica desenvolvida no campo de estágio. E a possibilidade de desenvolver habilidades, ações educativas, referentes ao seu futuro profissional.

Conclui-se que o processo do estágio tem um importante papel na vida dos estudantes. É através dele muito do que foi aprendido na teoria começa a ser posto em prática. Ainda nesta fase, os estagiários contaram com a ajuda de mestres capacitados que os conduziram e auxiliaram na tomada de decisões. E essas orientações são muito importantes para que se tornem profissionais habilitados para o exercício da profissão.

2. 3. INFORME NEUROPSICOPEDAGÓGICO

INFORMAÇÕES DA ESCOLA

Objetivando colocar em prática a teoria vista na pós-graduação de Neuropsicopedagogia nas escolas públicas do município de João Pessoa – PB, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú foi escolhida por algumas discentes para que pudesse ser realizado o estágio. A mesma fica localizada na Rua Francisco Timóteo Souza, nº 31, no bairro dos Bancários da referida cidade.

Com base no levantamento realizado, a unidade do campo de estágio apresenta as modalidades de ensino fundamental (I e II) e EJA (Educação de Jovens e Adultos), atendendo a um total de 433 alunos. Destes, 162 são participantes do 1º ao 5º ano - no turno da manhã; 189 alunos do 6º ao 9º ano - no turno da tarde; 82 estudantes do EJA – no turno da noite e funcionando também em um anexo da escola na comunidade do Timbó.

No reconhecimento situacional do ambiente, observou-se que ele possui salas bem iluminadas e ventiladas, porém não possui sala de recurso propriamente dita. As salas são adaptadas às necessidades impostas e os professores costumam utilizar a sala de informática ou outra sala que esteja disponível para a realização de outras atividades. Esses também serão os locais disponibilizados para os encontros com os alunos que serão avaliados.

Na direção geral da escola (ano de 2016) está a senhora Maria Daluz Figueirêdo. A mesma indicou uma aluna do 4º ano do ensino fundamental I, cuja professora é Cristina Lúcia

e poderia orientarcomas atividades de investigação e supervisão que envolveria a sua educanda 'A. B'.

Segundo as informações passadas pela educadora, a criança escolhida para ser acompanhada durante o estágio apresenta um elevado comprometimento da aprendizagem e sua família procura um diagnóstico para essa dificuldade. Segundo a gestão, a aluna chegou à escola com um grau de comprometimento bem maior e já conseguiu um melhor desempenho no processo do ensino-aprendizado.

Compreendendo as necessidades neuropsicopedagógicas dos alunos da escola-alvo observou-se que a instituição não está muito preparada para receber crianças com deficiência. Embora a instituição apresente uma boa estrutura física, falta uma equipe pedagógica que acompanhe os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e falta sala de recursos adequada para o desenvolvimento de outras atividades.

A QUEIXA

As queixas de dificuldade de aprendizagem partiram da direção escolar, afirmando que a educanda não apresentava um bom rendimento nas aulas e que a escola está cumprindo com o seu papel educativo.

Foi relatado ainda pela professora que a aluna em estudo apresenta muita dificuldade de concentração, oralidade e cognição. E, ao longo dos anos a escola vem fazendo assessoramento pedagógico individualizado com a mesma e adotando atividades diversificadas no incentivo à socialização.

É sabido que a educanda vem se desenvolvendo cognitivamente, mas de uma forma muito lenta, pois demonstra ser uma criança retraída e só realiza as atividades mediante intervenções da professora. A aluna é em geral agressiva com os colegas da sala e demais alunos da professora.

Participa ativamente das brincadeiras propostas, porém não sabe se expressar, o que dificulta a interação com os demais colegas. Realiza atividade de recorte e colagem com dificuldade e não identifica lateralidade e orientação espaço-temporal. Observa-se, também que a aluna ainda não domina totalmente a qualidade dos traços com instrumentos grossos e finos.

A mesma ainda não consegue compreender as relações de igualdade e diferença, não apresenta capacidade de compreensão lógica; não compreende enunciados; resoluções problemas do cotidiano; resolução de situações problemas; compreensão do mundo que a cerca; compreensão de ordens e enunciados, causalidade, sequência lógica, etc..

A psicóloga da instituição ainda relatou falta de apoio do sistema, que não disponibiliza profissionais aptos para trabalharem com crianças que necessitam de apoio e isso faz com que a escola sinta-se impotente para promover um melhor desempenho intelectual na vida de todos os educandos que fazem parte da comunidade escolar em questão.

Com base em todo o contexto que se desenvolve a aprendizagem, na leitura dos problemas que envolvem a educanda e o seu contexto social, ocorreu a busca de compreender os fatores que poderiam intervir e a procura de alternativas para que pudessem ocorrer mudanças significativas na aprendizagem dessa criança. Tudo pautado no contexto do que já foi ensinado no curso de Neuropsicopedagogia.

A OBSERVAÇÃO

Perante todas as queixas apresentadas, procurou-se observar a aluna na hora do seu intervalo. O que se percebeu foi que o momento do lanche na instituição não acontece no refeitório. As crianças pegam a comida na cantina e voltam para as suas salas para comer. Após lancharem, elas dispõem de alguns minutos para as brincadeiras no pátio da escola e foi nesse período que a aluna em estudo se direcionou a cantina da escola para pegar sua refeição, sozinha e voltou para sua sala de aula.

Durante o intervalo, percebeu-se que ela não tem algum contato próximo com os colegas da sua sala de aula e anda sozinha pelos corredores. Na hora do recreio ela observa o mundo a sua volta; demonstra felicidade ao ver as brincadeiras das crianças, mas não se aproxima de ninguém. Ela fica como espectadora, vendo tudo acontecer a sua volta.

Ao se aproximar uma amiguinha de outra sala, bem distante da dela, ela dá um abraço e as duas ficam abraçadas por alguns segundos. A menina a convida para brincar e as duas logo dão algumas voltas pela quadra da escola.

Alguns meninos se aproximam dela e ela os empurra e dá socos e chutes. “Quem a incomodar ela reage da mesma forma”, como relatou o inspetor da escola. Ele ainda afirmou que ela está sempre isolada e que por algumas vezes nem sai da sala para o intervalo e fica sentada na sua carteira.

A ANAMNESE

Após algumas tentativas de conversar com alguém da família para entender o que acontece na vida da aluna fora do ambiente escolar, sobre o seu desenvolvimento desde a descoberta da sua existência. Obteve-se sucesso em uma entrevista com a mãe da referida. E, segundo o que foi exposto, obteve-se o seguinte relato:

A responsável relatou que teve complicações durante a gestação, a gravidez foi indesejada, teve depressão e anemia crônica, precisando tomar várias bolsas de sangue durante a gestação.

A criança A. B. nasceu de parto Cesário, passou do tempo de nascer (com nove meses e dez dias). Pesou 3 kg e nasceu com insuficiência respiratóriae por isso precisou ficar na incubadora por mais ou menos um mês.

Segundo a mãe da menina, a criança sempre apresentou problemas de saúde, como refluxo, resfriado e tinha problemas respiratórios. Nos primeiros períodos da vida sempre teve um sono tranquilo e também era tranquila.

A menina demorou para manter a cabeça firme, para falar (embora ainda não saiba oralizar bem), para andar; demorou a engatilhar (engatilhava para trás), chupava o dedo e ainda continua chupando até hoje. Deixou as fraldas com três anos e ainda urina na cama até hoje. Sempre teve problemas com alimentação, não comia, não gostava de beber água, só comia alimentos pastosos.

A mesma faz uso do medicamento Risperidor. Demorou a se adaptar na escola, chorava muito, era agressiva, hiperativa. Ela já foi acompanhada por psicopedagogo, fonoaudiólogo e psicólogo. Começou um acompanhamento, mas logo o centro de apoio foi fechado e ela não continuou com o tratamento. Segundo a mãe, ela a levou na Funad, que quer dizer Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência, mas não ofereceram atendimento.

A atitude da família em relação a ela é de agressividade, a família não entende o seu problema. A mãe relatou que o pai é alcoólatra e a trata com agressividade, bem como um irmão de quatorze anos filho do primeiro casamento da sua mãe que também a agride.

AS ATIVIDADES

1º MOMENTO: EOCA

Como forma de melhor promover a interação e dar oportunidade da aluna escolher a atividade a ser trabalhada para a partir disso focar nas suas necessidades, foi pensado para um primeiro momento a EOCA.

Vários materiais foram deixados em uma mesa à disposição da criança, tais como: folhas de ofício coloridas, tamanho A4; caderno de atividades; borracha, caneta, tesoura, régua, livros, cola, lápis, massa de modelar, lápis de cor, lápis de cera, dominó, uno, pega coelho, caixa com lego, entre outros.

Já no primeiro contato com a criança, foi visível a dificuldade que a mesma tem em oralizar. Durante todo diálogo na sessão muito pouco ela respondia as perguntas que lhe eram feitas.

O primeiro objeto que ela pegou foi uma caixa pequena, que tinha dentro um papel azul. Ao perguntar que cor era aquela, ela respondeu com certa dificuldade e disse que era “bul” (azul). Perguntou-se qual era a sua cor preferida, ela falou que era “bul” (azul).

Pegou-se o UNO para mostrar as cores que tinham nas cartas do jogo e relacionar com as cores dos objetos que tinham na sala, e ela conseguiu apenas relacionar a cor amarela com uns tatames que ali existiam.

Ela voltou a pegar o papel azul que estava dentro da caixinha, abriu e viu uma imagem de uma flor. Foi aí que surgiram as perguntas se ela gostava de flor e se ela sabia desenhar uma flor, e ela disse que sim. Ela escolheu uma folha rosa e começou a desenhar. Desenhou uns traços e disse que era uma flor. Depois desenhou mais alguns traços e falou que era uma manga e uma banana.

Conversando sobre o que ela mais gostava de fazer, ela falou que fazia bolo como seu pai e sua mãe. Disse também que gostava de assistir desenho. Quando foi questionada sobre qual o seu desenho preferido, ela não soube responder. Através de uma conversa ela deixou subentendido que gostava da princesa Sofia.

Vendo o caderno de atividades, o qual tinha a imagem de da princesa Sofia, ela folheou e encontrou a princesa e ficou muito feliz e começou a pintar. Continuou folheando até encontrar outra atividade, onde conseguiu identificar algumas figuras como: pão, mamão e feijão. Folheou mais uma vez e uma encontrou uma atividade de encontrar vários objetos escondidos em uma paisagem e ela se mostrou muito habilidosa encontrando todos os objetos escondidos. Dentre os objetos ela encontrou uma tesoura e relatou que sua mãe cortou o rosto do seu pai com um instrumento daquele.

Durante a primeira sessão, percebeu-se que a criança apresenta dificuldade na oralidade, dificuldade de reconhecer as cores e frequentemente confunde ou troca e não sabe relacionar as cores. Apresentou ainda certa habilidade em percepção visual.

2º MOMENTO: A INTIMIDADE

O segundo momento foi pensado levando em consideração a dificuldade que a aluna apresentou em relacionar as cores, não reconhecer as letras e os números e não apresentar noções básicas de espaço. Assim, foi preparada uma série de jogos e quebra cabeças.

O primeiro jogo foi o do Pega Coelho, um jogo onde pode ser trabalhada a psicomotricidade, a matemática, onde a mesma poderia integrar funções motoras e psíquicas. Ela deveria atentamente colher as cenouras da base, pois em algum momento o coelho iria pular e ela deveria pegá-lo. Porém o resultado esperado não foi obtido, a aluna não conseguiu compreender e sempre o coelho saltava e caía.

Após o primeiro jogo, foi apresentado à aluna um quebra cabeça personalizado de seis peças, da princesa Sofia (seu desenho preferido), no qual a mesma só conseguiu montar com auxílio.

Em seguida foi mostrada uma folha de papel ofício inteira e outra cortada em quatro formas diferentes e em vários tamanhos. Esperava-se que ela montasse corretamente em cima da outra folha, mas ela não conseguiu, teve muita dificuldade em montar e, depois de muitas tentativas e com instruções, foi que a aluna conseguiu encaixar. Teve um momento, já no final, que ela pegou a massinha de modelar e livremente a mesma fez uma bola.

Com relação aos aspectos sentimentais, percebeu-se que a educanda mostrou mais entusiasmada, mais carinhosa e menos envergonhada. Durante a sessão ela muito se envolveu ao jogo, embora não conseguisse compreender o que deveria ser feito, e se mostrou muito feliz durante o jogo. Em alguns momentos ela não respeitou as regras do jogo, em algumas rodadas não queria esperar sua vez de jogar. Em termos de motricidade, participou sem algum auxílio, conseguiu girar a roleta, colher as cenouras e colocá-las no seu cesto.

3º MOMENTO: A PINTURA E O DESENHO LIVRE

Tendo em vista o elevado grau de comprometimento da aluna, foi pensado em trabalhar a questão da pintura e do desenho livre para saber como ela iria reagir nas situações que fossem surgindo. Dessa forma pensou-se na seguinte atividade para o momento: Foi proposto a educanda que ela realizasse um desenho onde pudesse ser mostrado o seu mundo e em seguida foi questionado quem estaria lá.

Foi a partir dessa atividade que se percebeu os laços de afetividade que estavam sendo criados. Rapidamente a aluna respondeu que “Deus, mamãe, tia Laiane, tia Diane”. Apesar de não ter alcançado muito sucesso com o desenho, pelo fato de a aluna não conseguir desenhar e expressar seus pensamentos, ela desenhou alguns traços e o único desenho visível foi uma lua, deixou entendido que tinha um bebê da sua tia.

Pelos tracejos visualizados nas folhas de papel rosa (ver anexo), nota-se a dificuldade que a aluna apresenta para elaborar desenhos de forma a torná-los compreensíveis. O mesmo nota-se nas pinturas realizadas pela aluna; há apenas um preenchimento parcial das imagens, muitos deles apresentando apenas uma única cor.

A atividade foi proveitosa no sentido de que a educanda foi passando informações sobre o seu mundo, no qual apresenta um ambiente agressivo e que não compreende as suas dificuldades. Ela relatou vários episódios de agressividade familiar, afirmando que era agredida pelos pais e pelos irmãos; além de relatar agressões entre seus pais e seus tios com os quais tem convívio.

O que chamou a atenção foi que mesmo sendo constantes os relatos de agressão por parte da mãe, a aluna apresenta um carinho muito grande pela genitora e sempre que se refere à mãe em desenho relaciona com o coração. No mesmo dia ela relatou que sua mãe havia dado uma tapa no seu rosto e por isso a aluna demonstrou tristeza.

4º MOMENTO: TESTE DE CONSERVAÇÃO DOS NÚMEROS E OUTROS

No quarto encontro foi preparada para A. B. uma atividade de criação de histórias, em que a aluna iria dar uma sequência lógica as imagens que lhe foram mostradas e iria criar uma narração com algum sentido lógico.

A aluna desenvolveu sua narrativa contando uma história um pouco agressiva (o que condiz com a realidade exposta por ela), onde um dos personagens batia nos animais (a galinha e a vaca), na criança, e a mãe reclamava muito. Ela falou que todos os personagens moravam no mesmo castelo e deixou entendido que não eram muito felizes, pelo fato das reclamações e da agressividade do personagem masculino.

Também lhe foi apresentada uma prova Piagetiana, de conservação de números, a mesma tem como objetivo avaliar o nível de pensamento e de raciocínio lógico da criança, além de investigar se há uma defasagem no seu conhecimento.

Um saco transparente, com várias tampas de garrafa pet na cor azul e vermelha, foi posto em cima da mesa onde ela pegou e ficou manuseando. Foi explicado a ela que as tampas estavam divididas em dois grupos e, depois, perguntado qual era as cores dos objetos.

Ela respondeu azul para as duas cores. Ocorreu a solicitação para ela separar cada cor em um conjunto e ela separou deixando em cada conjunto de cores uma cor diferente. Com muita dificuldade ela conseguiu identificar a cor diferente em cada conjunto e colocá-la no local ideal.

Uma fileira horizontal com as tampas azuis foi montada e pediu-se para ela montar uma fileira igual com as tampas vermelhas. Ela conseguiu enfileirar, mas não soube identificar que tinha a mesma quantidade. Algumas tampas vermelhas foram tiradas e ela não soube identificar qual fila tinha mais tampinhas.

Também foi realizado um joguinho de sequência de zig-zague para ela acompanhar e contar quantas tampinhas existiam dispostas sobre a mesa, porém ela não conseguiu acompanhar.

Percebeu-se que, de acordo com a aplicação da prova, a aluna apresentou muita dificuldade na realização dos testes, tendo em vista que mesmo recebendo ajuda em alguns momentos, não atingiu o nível operatório.

5º MOMENTO: TESTE DE CONSERVAÇÃO DA MATÉRIA E OUTROS

Foi apresentado para A.B. o teste de conservação da matéria, onde foram utilizadas duas massinhas de modelar de cores diferentes. O objetivo desse teste é avaliar o nível de conservação de quantidade constante de massa alcançado pela criança e observar se a criança tem noção de tamanho e volume.

As massas de modelar foram postas sobre a mesa, apresentando o mesmo tamanho, volume e forma (em forma de bolas). Foi questionado sobre o tamanho das bolas, se tinham o mesmo tamanho e ela respondeu que sim. Depois foi alterada a forma de uma delas, amassando-a, e foi perguntado novamente. Ela respondeu que a massinha amassada tinha mais. Em seguida foi alterada em forma de cobrinha e ela falou que a massa em forma de cobrinha tinha maior quantidade.

Durante a realização da atividade, foi observado que ao alterar o tamanho e a forma das bolas ela mudou de opinião, alegando que a massa alterada continha maior quantidade.

Além do teste piagetiano, também foram apresentadas outras atividades. Dentre elas existia uma para testar sua coordenação motora, onde a mesma demonstrou capacidade em movimentos precisos, embora não atentou para o preenchimento completo dos pontilhados que haviam dispostos na imagem.

2. 4. Parecer: Trabalhando com a Possibilidade da Deficiência Intelectual

A tarefa do neuropsicopedagogo institucional é investigar minuciosamente o indivíduo com dificuldade de aprendizagem para que possa conduzi-lo a outros profissionais de forma que haja possibilidades de intervenção e se inicie um processo de superação das dificuldades retratadas.

Endende-se assim que a avaliação é, segundo Bossa (2000,p.24),

um processo que permite ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Esta investigação permanece durante todo o trabalho diagnóstico através de intervenções e da 'escuta psicopedagógica...' para que 'se possa decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção' (BOSSA, 2000, p.24).

Dessa forma, esse parecer foi elaborado com o objetivo de compreender o processo do desenvolvimento da aprendizagem para que assim possam-se obter meios que promovam um

melhor desempenho da aluna. A seguir serão apresentados os resultados da avaliação neuropsicopedagógica realizada durante o período de estágio.

A aluna é uma criança de 10 anos de idade que frequenta o quarto ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública. Ela vem enfrentando dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem. Apresenta um baixo índice cognitivo, intelectual, o que está inadequado para a sua idade. Já que nesta idade é comum a prevalência do estágio de inteligência formal, ocorrendo assim uma maior utilização do raciocínio hipotético dedutivo.

Ainda, do ponto de vista afetivo notou-se que a mesma, apesar de conviver em um ambiente de constantes conturbações familiares e apresentar um comportamento agressivo com quem a incomoda, evidencia condições adequadas de relacionamento. Levando em consideração que ela demonstra carinho pelas pessoas, obedece as figuras de autoridade, bem como estabelece uma relação de dependência com a mãe.

Do ponto de vista funcional, apresenta um desenvolvimento adequado em sua motricidade, movimenta-se bem, apresenta equilíbrio e apresenta boa motricidade fina. Apesar de não conseguir distinguir bem a sua direita e esquerda e não apresentar uma boa orientação espacial.

A criança não apresentou noções alopsíquicas (dificuldade em fornecer informações referentes ao tempo e ao espaço) nem autopsíquicas (dificuldades de informar dados pessoais, exceto seu nome).

Considerando o campo pedagógico, notou-se que a aluna consegue oralizar histórias, porém sem estabelecer um sentido lógico. Ela não sabe reconhecer e diferenciar as letras dos números e não apresenta domínio de leitura; quanto à interpretação de alguns dos testes piagetianos, não apresentou um bom desempenho (como já havia sido exposto).

Ao integrar os resultados obtidos durante o processo de investigação conclui-se que a aluna A. B. tem um histórico de vida marcado por um comprometimento intelectual e um ambiente familiar agressivo. Além de apresentar uma forte dependência psicoafetiva com o vínculo materno, marcado por uma forte simbiose.

Os problemas acima citados podem estar relacionadas a um atraso cognitivo que causa limitações no funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de relacionamento social, aprendizagem e comunicação. Provocando assim uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas.

Considerando um parecer para a deficiência intelectual, que é caracterizada por um desempenho mental inferior ao da média, percebe-se que ela é detectada quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu desenvolvimento mental. E, segundo D'Antino,

Deficiência mental corresponde a um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com outras limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, auto-cuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade. D'Antino (1997, p. 97).

Assim, uma criança com essa deficiência tem uma menor capacidade de elaborar um raciocínio lógico, de ter confiança para enfrentar situações do dia a dia, noções de perigo, ou mesmo das atividades da vida diária. Ela demora a adquirir essa convicção de saber como se comportar de como cuidar de se mesma, de tomar um banho, de se alimentar. Ela demora um pouco mais para aprender tudo isso comparado a uma criança normal.

A deficiência intelectual é quase sempre causada por uma alteração no sistema cerebral que podem ocorrer em três fases: no período pré-natal (durante a gestação), perinatal (no momento do parto) e pós-natal (após o nascimento).

Pode ser causada por condições genéticas, onde o atraso mental pode ser causado por genes anormais herdados dos pais ou por problemas durante a gravidez. Por problemas ao nascer, a falta de oxigenação cerebral insuficiente pode ocasionar problemas no desenvolvimento mental. E problemas de saúde da criança

Para diagnosticar a deficiência intelectual é preciso observar dois pontos, um deles é a capacidade cognitiva intelectual, que é a capacidade do cérebro de aprender, pensar e resolver problemas. E a competência do comportamento adaptativo, que é a capacidade de viver com independência participando ativamente das atividades diárias, e a capacidade de viver em comunidade.

É importante destacar que essa dificuldade também pode estar relacionada, aos fatores culturais e sociais, além dos fatores educacionais. Assim, Coll (1995, p.12) afirma:

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias”. (COLL et al., 1995 p.12).

Portanto, a deficiência intelectual é considerada como uma limitação e não uma doença. Contudo, tendo um acompanhamento adequado, a pessoa vai recebendo estímulos e apoio às suas necessidades, levando ao desenvolvimento de suas potencialidades e a garantida sua inclusão na sociedade.

Para que isso ocorra é necessário que meios sejam estabelecidos. O primeiro passo é

encaminhar essa criança a um psicólogo especializado, o mesmo terá como tarefa realizar um teste para medir o Q.I. da criança. Já que, segundo Paulon (2007, p.13),

O conceito de QI é apontado como o mais adequado ao diagnóstico de deficiência mental. Sabemos que o QI é amplamente aceito nos meios acadêmicos quanto na prática profissional. No entanto, não se pode continuar confundindo processo de cognição ou inteligência com o QI: o primeiro diz respeito às funções cognitivas propriamente ditas; o segundo é um produto das mesmas (PAULON, 2007, p.13).

Dessa forma poderá se pensar em uma defasagem e no nível de comprometimento intelectual que vem a comprometer o desenvolvimento natural do ensino-aprendizado.

Logo após a comprovação desse diagnóstico, é interessante o acompanhamento, em conjunto com a escola, família, fonoaudiólogo (para tratar questões de dificuldades fonéticas), do neuropsicopedagogo clínico. Assim, serão criados meios onde o aluno possa associar a sua maneira de aprender e conseguir obter resultados positivos, ainda que estes surjam em pequenos passos.

É evidente que, conforme Honora & Frizanco (2008, p. 107),

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 107).

Desse modo, o profissional irá utilizar dos meios práticos e teóricos (pautados no aprendizado lúdico) desempenhados no decorrer da sua formação para que possa obter os melhores e mais adequados resultados para o comprometimento daquele indivíduo em específico.

Portanto, diante de tudo que já foi exposto para promoção de um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem, considera-se necessário um processo de intervenção neuropsicopedagógica. Sugerindo a inclusão de técnicas projetivas psicopedagógicas e objetivando a oportunidade de interação entre o indivíduo com suas dificuldades e a aprendizagem. Ocorrendo uma busca para que se possa superar o modelo de aprendizagem que foi imposto à criança e a sua limitação cognitiva, outrora estando pautados apenas na dependência de recursos básicos de aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio institucional oportunizou a aplicabilidade da teoria dos conhecimentos adquiridos durante o curso em neuropsicopedagogia. Ao desenvolver do trabalho houve a compreensão e a análise da aprendizagem de um sujeito com deficiência intelectual. A realização do diagnóstico neuropsicopedagógico foi de grande valia para os estudantes do curso, pois, enquanto especialistas na área, ocorreu a investigação minuciosa das funções cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais e sociais do sujeito. E também foi possível ter uma visão aprofundada sobre o que é o trabalho de um neuropsicopedagógico institucional.

A proposta da neuropsicopedagogia é estudar o sistema nervoso e sua atuação no ser humano, tendo como foco a aprendizagem, procurando unir os estudos das neurociências, da psicologia cognitiva e da pedagogia.

Perante essa realidade tão presente na sociedade, em que são encontradas muitas crianças com dificuldade de aprendizagem e que não tem a devida atenção quanto à problemática. Buscou-se utilizar de métodos, técnicas e instrumentos neuropsicopedagógicos para uma avaliação relacionada ao nível cognitivo da aprendizagem.

Diante da avaliação do estágio institucional foi possível evidenciar, durante sete sessões com a criança, que ela apresenta baixo índice cognitivo e intelectual. E, o seu desenvolvimento cognitivo não se encontra dentro do esperado para a sua idade cronológica.

Em presença das técnicas aplicadas a criança apresentou déficits de competência de escrita e leitura, não conhece letras, números e cores. Não verbaliza bem, possui uma boa motricidade, apresenta equilíbrio e uma boa coordenação motora fina. Não tem noções de lateralidade e orientação espaço-temporal.

Conforme o exposto no tópico 2.4 (que dá um parecer), as estagiárias conquistaram uma autonomia, através de todo o suporte dado, para desenvolverem possibilidades de melhorias para o aprimoramento do desenvolvimento cognitivo da criança em questão e obtiveram assim a oportunidade de vivenciarem o trabalho do neuropsicopedagogo.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádya Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLL C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995. v. 3.

D' ANTINO, M. E. F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: M.T.E. Montoan (org.). **A integração de pessoas com 21 deficiências:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Editora SENAC, 1997.

HENNEMANN, Ana L. **Neropsicopedagogia Clínica:** Relatório de Estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

_____. **Competência como Práxis:** os dilemas da relação entre teoria e prática má educação dos trabalhadores. In: Boletim técnico do Senac. Rio de Janeiro: v. 30, p. 81-93, 2004. Parecer CNE/ CP 28/2001, Brasil 2001.

HONORA M. & FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências:** Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

PAULON, Simone Mainiere. **Documento Subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainiere Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2º ed., 2007.

A PSICOMOTRICIDADE E SEU ATIVISMO PARA O ENSINO PSICOPEDAGÓGICO¹³⁹

Rosilene Maria Brito de França¹⁴⁰
Universidade Federal da Paraíba
rosilenebrito11@hotmail.com.br

Wilder Kleber Fernandes de Santana¹⁴¹
Universidade Federal da Paraíba/Proling
wildersantana92@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho delimita como objeto de estudo “A Psicomotricidade e seu Ativismo para o Ensino Psicopedagógico”. Este tema é de grande relevância, uma vez que a atividade psicomotora possibilita à criança desenvolver, na escola, amplos aspectos do seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo, já que esta interage no ambiente e realiza movimentos importantes para o “aprender a fazer” adquirindo novas habilidades a partir dos exercícios propostos. É necessário salientar que esta proposta de estudo se deu pela vivência e observação no Estágio Supervisionado, da (outrora) aprendente Rosilene França, em que se verificou que grande parte dos profissionais ligados à educação não trabalham com a psicomotricidade. Para investigar o tema, realizou-se uma pesquisa qualitativa, em que percebemos que as aulas não são ministradas de forma coerente comprometem a aprendizagem da criança. Pensando nisso, nossa hipótese é que a psicomotricidade em sala de aula estimula as capacidades e comportamentos das crianças na medida em que utiliza o lúdico. Nosso objetivo Geral consiste em analisar as relações de movimentos desenvolvidas nas salas de aula e a psicomotricidade. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (BARROS/LEHFELD, 2007). O escopo teórico norteia-se por bases de dados dos autores Ajuriaguerra (1987), Assunção (1997), Chazaud (1976), dentre outros. Os resultados apontam para que a psicomotricidade não está sendo trabalhada de forma efetiva pelos profissionais da educação infantil.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Ativismo. Ensino psicopedagógico

1. INTRODUÇÃO

Nossa temática consiste em “A psicomotricidade e seu ativismo para o ensino psicopedagógico”, e uma das propostas é verificar o ativismo/importância desta ciência para as crianças, uma vez que é incorporada nos métodos/processos de ensino por parte dos

¹³⁹ Este trabalho consiste em um recorte (uma versão atualizada e reelaborada) do Trabalho de Conclusão de Curso de Rosilene Maria Brito de França, aprendente do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em 2016, que foi orientado pelo Professor Mestre *Wilder Kleber Fernandes de Santana* (UFPB). O trabalho citado foi publicado com título “A psicomotricidade e sua importância para o ensino psicopedagógico: o olhar do Nupic e da Revista Guia Infantil”.

¹⁴⁰ Graduada em Pedagogia (UFPB).

¹⁴¹ Mestre e Bacharel em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional (FTN) e Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Gestão da Educação Municipal pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e-mail: wildersantana92@gmail.com.

profissionais do campo da psicopedagogia. A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases Legais - art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade.

Na ótica discursiva do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998, p.32), “Esta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização”.

É necessário salientar que esta proposta de estudo se deu pela vivência e observação no Estágio Supervisionado, da (outrora) aprendente Rosilene França, em uma escola do Município de Ipojuca – PE, em que se verificou que grande parte dos profissionais ligados à Instituição “X” não trabalham com a psicomotricidade, *pois estes ainda* prestam ibope ao ensino tradicional, sem inovação. Diante das averiguações, surge a seguinte questão de pesquisa: Como a psicomotricidade pode agir de forma positiva e contribuir com estratégias para melhoria no Ensino Infantil?

Nossas premissas apontam para que os professores da Educação Infantil devem inserir em seu contexto de sala de aula os fundamentos teórico-práticos da psicomotricidade, uma vez que não há como desvencilhar o ensino prático das atividades de movimento. No estágio, percebeu-se que as propostas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula não são orientadas pelos fundamentos da psicomotricidade, portanto esses professores não estabelecem relação entre as atividades de movimentos e ao problematizar a questão aqui exposta.

A Educação Infantil necessita ser baseada em uma proposta pedagógica que abranja os aspectos físicos, biológicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de cada criança. Sabemos que o desenvolvimento das crianças acontece a partir do seu movimento e da sua interação com o meio e com o outro.

Para o objetivo geral, definimos: Realizar um estudo bibliográfico e descritivo-analítico sobre as relações de movimentos desenvolvidas nas salas de aula e a psicomotricidade.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade abarca o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de amadurecimento, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Assim, é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é uma adjacência empregada para uma concepção de movimento

organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua singularidade, sua linguagem e sua socialização.

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com criança da mesma idade ou de idade diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades em grupo que manifeste a singularidade de cada sujeito, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças. Nesse sentido, quem leciona precisa ter um planejamento que leve em consideração a organização do tempo, do espaço e dos materiais em função das características da turma. Nessa fase é preciso possibilitar o desenvolvimento das diversas linguagens da criança para que se ampliem suas capacidades cognitivas, possibilitando a formação das competências e habilidades próprias a esta fase. Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23),

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Diversos fatores condições que contribuem e possibilitem o desenvolvimento dessas linguagens e competência motora está centralizada na diversificação dos movimentos fundamentais de locomoção, onde a criança pode utilizar atividades de movimentos em contexto significativos de suas experiências. É nesse contexto que se insere a psicomotricidade. Segundo Assunção e Coelho (1997, p. 108),

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

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

No campo da psicomotricidade, a relação, a vivência corporal e a linguagem simbólica são imprescindíveis, onde a psicomotricidade permite a criança a viver e atuar no seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo.

Diante desta visão, as atividades motoras desempenham na vida da criança um papel o

mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios como quais fora grandes partes dos seus contatos sociais. Portanto, é a partir da psicomotricidade que o indivíduo descobre, utiliza e controla o seu corpo simultaneamente, pois é por meio das funções psíquicas e motoras que a criança desenvolve a capacidade e o domínio de movimentos do próprio corpo, interagindo na relação com o meio ambiente em que vive.

Considerando que *o desenvolvimento integral das potencialidades da criança* depende da sua participação ativa (da vivência de estímulos sensoriais para discriminar as partes do corpo e exercer um controle sobre a percepção do corpo, o equilíbrio, a lateralidade, a independência dos membros em relação ao trono entre si, o controle muscular e o controle de respiração), é importante que na educação infantil sejam incorporados os movimentos e as brincadeiras. Vayer (1984, p. 30) afirma:

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

As atividades de movimento têm por objetivo desenvolver as capacidades da criança de controle corporal, sensibilidade ao ritmo, criação de ideias de movimentos e uso do corpo para explorar sentimentos, emoções e pensamentos. Para o RCNEI (BRASIL, 1998, p.15).

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

2. A PSICOMOTRICIDADE: UM BREVE HISTÓRICO

A história da psicomotricidade nasce com a história do corpo, um longo percurso marcado às vezes por revolucionários e reformulações decisivas, que culminariam em nossas concepções modernas e permitiriam compreendê-las. A partir de 1947 a psicomotricidade ganha novas concepções que a diferenciam mais ainda de outras áreas, estabelecendo uma especificidade e autonomia não apenas nas terapêuticas motoras, mas também nas alterações psicomotoras funcionais evolutivas. Nas décadas de 1940 e 1950, o movimento e a motricidade eram tidos como uma das formas de adaptação ao mundo exterior, enquanto a psicomotricidade, a atividade de um organismo total expressando uma personalidade análise geral do indivíduo, tradução de um certo modo de ser motor, caracterizando todo o seu comportamento.

No Brasil o interesse inicial era pelo diagnóstico psicomotor e vários segmentos profissionais já discutiam qual a área profissional que se utilizaria da ação psicomotora. Assim, aos poucos foi se caracterizando, não apenas como um trabalho reeducativo, mas delimitando uma diferença dessa postura a terapêutica. Segundo Le Boulch (1987, p. 13)

A psicomotricidade é uma ciência que estuda as condutas motoras por expressão do amadurecimento e desenvolvimento da totalidade psicofísica do homem, procurando fazer com que os indivíduos descubram o seu corpo através de uma relação do mundo interno com o externo e a sua capacidade de movimento e ação. E dessa forma, permitir tanto ao adulto como à criança expressar as suas ações e movimentos de forma harmoniosa, utilizando o seu corpo.

Neste contexto é necessário ressaltar que é através da psicomotricidade que a criança busca melhor adaptação ao aprendizado, pois é por meio das brincadeiras de movimento que a criança desenvolve suas potencialidades. Essas atividades são essenciais para que possamos conviver em grupos sociais, participar das atividades lúdicas e culturais de maneira crítica.

De acordo com RCNEI (1998, p.19) “Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais”.

O movimento desempenha uma função especial no desenvolvimento das crianças em idade da educação infantil, é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações. Oliveira (1997, p. 26) afirma:

O movimento “pelo movimento” não leva a nenhuma aprendizagem. É necessário e fundamental que o aluno deseje, reflita e analise seus movimentos, interiorizando-os. Só assim conseguirá atingir uma aprendizagem mais significativa de si mesmo e de suas possibilidades.

É importante que os professores incorporem aos seus saberes práticas e rotina diária, assim como o valor do movimento e das brincadeiras para a vida das crianças; É interessante reservar um tempo para brincar, e que não seja somente o tempo do recreio ou parque, mas também que os docentes se promovam a *potencializar* espaços desafiadores para que a brincadeira aconteça recuperar sua memória de infância, buscando os jogos e as brincadeiras que realizavam quando criança e adaptá-la ao contexto escolar.

A Educação Infantil é a modalidade de ensino, ministrada normalmente no período compreendido entre o zero e os seis anos de idade de uma criança, partindo da relação e contato com aproximação de outras pessoas, pois a educação infantil é um fator de desenvolvimento intelectual, linguístico e social.

No conceito do trabalho da psicomotricidade, a Educação Infantil é a base do desenvolvimento que consiste na estimulação perceptiva e no esquema corporal. A criança, aos poucos, se organiza no mundo em que vive a partir do seu corpo.

Nesse contexto da Educação Infantil, é conveniente que se dê ênfase especial à participação ativa da criança em experiências de aprendizagens, a oportunidades de vivências de novas situações que reestruturam o conhecimento existente, as exposições de momentos e descobertas e a criatividade pessoal, a interação com outras crianças e adultos, ao envolvimento em situações psicomotora, significativa e construtiva.

Diante das brincadeiras, a criança compreende a si mesma, adquire confiança nas próprias capacidades e, conseqüentemente torna-se mais independente. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada”. (BRASIL, 1998, p.27).

O RCNEI descreve, em sua citação, que o brincar de faz de conta proporciona as crianças, não apenas a oportunidade de começar de onde elas estão atuando, como também de usar suas experiências reais e imaginárias para a linguagem e a aprendizagem.

Neste sentido Moyles (2002 p, 62) afirma que: “Todas as crianças se deliciam ao vestir roupas e assumir o papel imaginando de outra pessoa, especialmente daquelas personagens do mundo adulto”. Se a instituição de Educação Infantil proporcionar a criança momentos de pesquisa, reflexão, construção de experiências físicas, sociais e lúdicas, que sejam por sua vez, manifestadas diferentes linguagens, essa criança vivenciará novas situações de aprendizagem, de ampliação de sua vida social e de suas experiências cognitivas.

3. A PSICOMOTRICIDADE COMO ELEMENTO POTENCIAL: O NUPIC E A REVISTA GUIA INFANTIL

De acordo com Vitor da Fonseca (2008, p.09): “A psicomotricidade pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistemáticas entre o psiquismo e a motricidade”. A seguir, discorreremos nossa compreensão ativa da Psicomotricidade através de uma Imagem.

Na imagem abaixo vivenciada com as crianças observamos atividades iniciais procuram fazer com que a criança perceba o equilíbrio, apresentando em diferentes formas de compreensão.

Imagem 1: Psicomotricidade e seus elementos



Fonte: NUPIC. <http://www.nupic.net/wp-content/uploads/2011/02/Psicomotricidade.jpg>

A imagem supralocalizada foi extraída do Núcleo de Psicologia e Intervenção Comunitária, doravante NUPIC, que desde 2010, tem por objetivo a prestação de Serviços de Solidariedade Social, nomeadamente, “pela intervenção junto das comunidades e grupos em situação de discriminação, vulnerabilidade e exclusão social e o seu âmbito de ação prioriza, atualmente, a freguesia de Carnide, não se limitando, no entanto, apenas a esta área geográfica”¹⁴².

Quanto ao horizonte imagético, expõem-se cinco crianças brincando, em momentos de descontração, o que nos remete à prática de exercícios físicos através do prazer, do gozo, da volição. Então, a figura se subdivide analiticamente em dois planos: o lado esquerdo, que contém, no plano verbal, algumas expressões com tonalidade Azul, na explanação de algumas Necessidades Educativas Especiais (NEE), tais como: Autismo, atrasos globais do desenvolvimento, déficits cognitivos, déficits memoriais e sensoriais. Na expansão verbo-visual lateral direita, com expressões grafadas de laranja, apresentam-se os resultados alcançados pela prática da psicomotricidade, ou áreas potenciais que podem ser trabalhadas nas crianças: Equilíbrio, motricidade fina, tonicidade, coordenação, lateralidade, e estruturação espaço-temporal.

¹⁴² Informações extraídas de: <http://www.nupic.net/>

Os exercícios induzem a andar, correr, saltar, girar e a postura do corpo, como também o exercício de cooperação, tudo isso é uma prática da relação com o corpo, um dos indicadores trabalhados que mostra a capacidades da criança. Na construção da mesma, observa-se a dinâmica da relação um com o outro, através da capacidade de todas as crianças em diversificar seus movimentos, desenvolvendo os desafios enfrentados como: a timidez, aproximação entre eles, a movimentação corporal e a troca de afetividade.

Assim nos aponta Maluf (2003, p.32): “um professor que não gosta de brincar nunca irá observar seus alunos vivenciando práticas lúdicas, e também não reconhecerá o valor das brincadeiras na vida da criança”. Neste sentido o autor Maluf nos transmite que é importante o desenvolvimento da psicomotricidade no espaço físico, desenvolvendo diversas atividades, e propiciando um ambiente arejado e agradável que obtenha um bom resultado nas necessidades de cada criança.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p.19) apresenta, sobre esses aspectos, que “Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado”. Desse modo, vem afirmando a importância de trabalhar atividades psicomotoras, que envolvam o movimento corporal, estimulando de maneira que todas as áreas psicomotoras sejam trabalhadas.

As crianças têm o domínio do espaço utilizando esses movimentos através do seu corpo. Podemos verificar que as participações da criança em relação com o seu corpo têm um perfeito equilíbrio. Mais algumas podem ter dificuldades para realizar a tarefa, pois não tem domínio do seu corpo. Percebemos que as atividades oferecem experiências que ajudam as crianças a elaborar e ampliar novos conceitos criando um aprendizado prazeroso. Segundo Hurtado (1991, p. 83),

Organização espacial: é a capacidade de situar-se e orientar-se a si próprio, localizar outros e objetos num determinado espaço. É ter noção dos acontecimentos de direção (acima, abaixo, lados direitos e esquerdos, frente e atrás) distância (longe perto, curto) basicamente [...], organização temporal: capacidade de avaliar intervalos de tempo e de estar ciente dos conceitos de tempo. (p.83)

De acordo com o autor, as capacidades estão relacionadas pelas sensações e experiências que desenvolve a coordenação motora do indivíduo, buscando o desenvolvimento no aprendizado. Noção de tempo e espaço é percepção ativa de orientação, não apenas para o instante de desenvolvimento da atividade, mas com um ativismo psicomotor. Tais práticas serão importantes para todo o trajeto posterior da criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, tanto nas Escolas quanto em instituições de Psicologia/Psicopedagogia, o educador, a família e a comunidade têm um papel muito importante na educação infantil, principalmente por se tratar do desenvolvimento de um ser em formação que ainda está incompleto. Daí a importância do educador nesse processo por ser o sujeito que irá lidar diretamente com as emoções, e a cognição dessas crianças por um longo período nesse processo de aprendizagem.

Ao chegar à escola, talvez não sejam perceptíveis algumas NEE que a criança possua, mas com o passar do tempo o educador, com suas habilidades vai conhecendo melhor todas as crianças e o desenvolvimento cognitivo e motor dessas crianças. Isso responde e corrobora o nosso questionamento inicial, sobre “como a psicomotricidade pode agir de forma positiva e contribuir com estratégias para melhoria no Ensino Infantil”. Justamente através de uma posição responsiva ativa que o educador/professor assume em sala de aula, em parceria com a família e a escola, e a partir da sondagem inicial, já inicia o desenvolvimento nas relações professor x aluno. Esse processo de interação deixa as crianças mais confiantes caracterizando laços de afetividade.

Com a criança mais receptiva nessa relação fica muito mais fácil de diagnosticar quaisquer distúrbios de ordem emocional, motora e postural da (s) criança (s). Justamente através da psicomotricidade, será mais fácil a detecção de determinadas posturas da criança. E ao detectar qualquer problema o próprio educador pode fazer suas intervenções na própria sala de aula.

Para isto, o mesmo tem que se apropriar dos conhecimentos para aplicar o que aprendeu de forma teórica em sua formação como também suas experiências já vivenciadas em sala de aula. Como também na busca de especializações, pois, o cotidiano no educador sempre irá surgir crianças portadoras de necessidades especiais com menor ou mais grau de dificuldades.

Nesse sentido, nossa preocupação foi conferir os movimentos executado pela criança na prática psicomotora, demonstrando, e justificando o movimento com realização das atividades desenvolvidas no âmbito educacional. Sendo assim a nossa hipótese se confirma, pois, foi possível detectar que muitos dos professores não conhecem a psicomotricidade tanto pra formação quanto por especialização. O que recomenda-se a estes, estarem aberto a novos conhecimentos para melhorarem sua prática pedagógica e também se apreçerem que a educação ela não é estática.

A psicomotricidade é um instrumento que auxilia na vida do ser humano, mas também um horizonte de possibilidades de atuação docente, em que se realizam movimentos com o corpo, no qual as atividades vão sendo desenvolvidas para preservação do bom comportamento da criança, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Concluimos afirmando que nosso trabalho não é algo fechado, acabado em si mesmo, mas é apenas uma arena de investigação sobre a temática, e esperamos ao mesmo tempo que possa inquietar outros leitores/estudiosos/pesquisadores a analisar a temática, reenunciando as vozes que perpassam o nosso discurso.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ASSUNÇÃO, E. e COELHO, José Maia Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

BRANDÃO, S. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. I. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CHAZAUD, Jacques . **Introdução à Psicomotricidade**. 5ª Ed: Manole 1976.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. Ática: São Paulo, 1997.

FURLANI, L.M.T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HURTADO, J. G.G. M. **Dicionário de psicomotricidade**. Porto Alegre. Prodil. 1991.

LE BOULCH, Jean. **Desenvolvimento psicomotor - do nascimento até os seis anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

_____. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Por Alegre: Artes Médicas. 1987

LISBOA, Antonio Márcio Junqueira. **O seu Filho no dia-a-dia:** Dicas de um pediatra Experiente. Vol.3 Brasília: Linha Gráfica, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar:** prazer e aprendizado. Petrópolis, J: Vozes,2003.

MOYLES, J.R. **Só Brincar?** O Papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed,2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico.** 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001

VAYER, P. **Diálogo corporal:** a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo: Manole, 1984.

PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS DETERMINANTES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Thammis Leal Santana dos Santos

RESUMO

O presente trabalho busca evidenciar os determinantes biológicos, psíquicos e sociais do processo de aprendizagem. O processo educativo, em sua prática e ensino, por vezes não considera o aprendente enquanto biopsicossocial e isto tem impactado na prática educativa. No tocante aos determinantes biológicos, destaca-se que o cérebro humano foi desenvolvido para a aprendizagem, porém há diversos entraves de dificultam este processo. Tais entraves são resultado de distúrbios ou transtornos de aprendizagem e, por falta de conhecimento dos que trabalham a aprendizagem, não são considerados durante o desenvolvimento de conteúdos. Nos determinantes psíquicos, retrata-se como o Behaviorismo, a Psicanálise, o Humanismo e o Cognitivismo, abordagens psicológicas, entende a aprendizagem. Ainda sobre os determinantes psíquicos, apresenta-se a visão da Psicologia acerca do processo de aprendizagem. Por fim, o determinante social da aprendizagem neste trabalho é compreendido através da Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura e como este explica o processo através do qual o indivíduo aprende. Assim, é apresentado que tais determinantes devem ser integrados durante qualquer processo que envolva aprendizagem. As causas sociais das dificuldades no processo de aprendizagem podem agravar os determinantes biológicos e vice-versa. Faz-se necessário investigar o processo de forma integral para auxiliar o aprendente durante do processo.

Palavras-chave: aprendizagem. determinantes biológicos. determinantes psíquicos. determinantes sociais

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre aprendizagem não remete a um único contexto ou a uma única definição. Definir aprendizagem é uma tarefa complexa. Ela tem sido estudada através da história e há diversas teorias que embasam seu sucesso e o seu fracasso. Segundo HULL (1943), a aprendizagem é a ligação de um estímulo e uma resposta mediada por variáveis intervenientes ou construções simbólicas, isto é, atividade acontecendo dentro do organismo. Incorpora propósitos, ideias, conhecimento ou insights característicos de comportamento molar. A aprendizagem a uma recompensa. Já BANDURA (1969), postula que a aprendizagem é um fenômeno que resulta de experiências diretas, que podem ocorrer numa base vicariante, por meio da observação do comportamento de outras pessoas e suas consequências para o observador. Independente da visão utilizada e dos meios defendidos, uma definição parece clara e universal: aprendizagem é o ato de aprender e apreender novos conhecimentos. Para isto, utilizam-se meios biológicos, sociais e psíquicos.

Se definir a aprendizagem parece uma tarefa complicada, definir a causa das dificuldades de aprendizagem pode ser mais trabalhoso. É comum que esta dificuldade seja situada no aluno, nas questões médicas, mentais, psicológicas e sociais apresentadas por ele. Influenciado por uma visão interacionista, TARNOPOL (1981) postula que perturbações de origem biológica, neurológica, intelectual, psicológica, socioeconômica ou educacional, encontradas nos escolares, podem tornar-se problemas de aprendizagem.

Outros autores defendem que as dificuldades de aprendizagem são reflexos das diferentes demandas que a sociedade impõe ao longo do desenvolvimento do indivíduo, que nem sempre consegue se adaptar às solicitações e modificações. Para DROUET (1995), as dificuldades de aprendizagem atendem a uma origem complexa, que envolve aspectos múltiplos da vida inter e intrapsíquica, orgânica e social do sujeito que as apresenta. Podemos concluir então, que assim como ocorre ao definir a aprendizagem, não há consenso quanto ao que seja a causa das dificuldades de aprendizagem. Porém, destaca-se que sua base esteja na dinâmica que envolve o sujeito como um todo, a família e a escola, em um contexto sociocultural.

2 DETERMINANTES BIOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM

O cérebro humano auxilia o processo de aprendizagem desde o nascimento do indivíduo. Aprender é algo que desenvolvemos desde o início da nossa vida. Aprendemos a falar, a andar, a conviver. Aprendemos através das experiências, da interação. Ao contrário do que se pensava, pesquisas atuais na área da Neurociência revelaram que a cada dia novos neurônios nascem no cérebro humano e que estes neurônios novos nascem em áreas responsáveis pela aprendizagem. Isto significa que o ser humano tem condições neurológicas de continuar aprendendo ao longo da vida.

O indivíduo é ser humano por pertencer a uma espécie e compartilhar com estas características comuns durante seu desenvolvimento. O corpo humano possui meios para que a aprendizagem ocorra de forma linear e contínua. Porém, como toda “máquina”, algumas vezes este processo encontra barreiras. Síndromes, transtornos, lesões, são algumas das barreiras que impactam o processo de aprendizagem. Dentre estas barreiras, podemos citar a Dislexia, que é um transtorno de linguagem, principalmente de leitura e de escrita.

A leitura destes indivíduos torna-se cansativa e improdutivo, há troca de sílabas e letras e outras perturbações, como escrita espelhada. Biologicamente, a Dislexia é uma alteração nas rotas e áreas cerebrais responsáveis pela leitura e sua compreensão. Entretanto,

o disléxico possui a área cerebral responsável pelo desenvolvimento bastante acentuada. Isto significa que apesar de haver uma barreira biológica para um meio de aprendizagem, uma forma de ensinar e aprender, o disléxico pode desenvolver habilidades e apreender de forma diferenciada. O mesmo ocorre com outros transtornos.

É comum que haja uma espécie de engessamento ao se falar sobre indivíduos que possuem barreiras biológicas de aprendizagem. Rotula-se que estes não irão seguir o processo de aprendizagem, porém há diversas intervenções que facilitam e estimulam o processo.

3 DETERMINANTES PSÍQUICOS DA APRENDIZAGEM

Dentre os vários critérios mentais no tocante ao processo de aprendizagem, falaremos sobre a motivação. Psicologicamente falando, motivação é o conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual. Para aprender, antes de tudo, é necessário que se esteja animado, entusiasmado, motivado para tal. O indivíduo tem de estar estimulado psicologicamente para aprender. Este é um processo psicológico básico. Para tal, há diversos recursos didáticos-pedagógico. O indivíduo que não consegue adquirir conhecimento da maneira tradicional pode apresentar entraves psíquicos e a utilização destes recursos auxilia seu processo de aprender novos conhecimentos, pois o processo ensino-aprendizagem possui um papel ativo do aprendente.

A aprendizagem tem sido estudada em várias abordagens psicológicas. O Behaviorismo estuda a aprendizagem através de condicionamentos, reforços e punições. A Psicanálise estuda através dos desejos e necessidades presentes na relação sujeito-objeto, ou seja, sujeito-aprendizagem. O Humanismo, através das experiências significativas e o Cognitivismo estuda a aprendizagem através de como o indivíduo adquire o conhecimento.

Dentro destas abordagens surgiram diversas teorias, como a de Jean Piaget e os estágios do desenvolvimento humano. Há, contudo, um embate histórico no tocante a aprendizagem no pensamento psicológico. Alguns teóricos da Psicologia postulam que a aprendizagem é uma condição ambiental, enquanto outros afirmam que é um processo biológico. Atualmente, há uma visão que integra estes dois pontos de vista.

É preciso saber respeitar a bagagem psíquica de cada indivíduo quando se fala em aprendizagem. Para a Psicologia, a aprendizagem é um processo gradual, pessoal e integrativo. Ou seja, são pontos psíquicos de indivíduo que devem ser levados em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem.

4 DETERMINANTES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM

Um dos aspectos que influenciam a aprendizagem é o contexto social do indivíduo, do aprendente. O reconhecimento da dimensão social no processo de aprendizagem evidenciou o papel das interações sociais e da comunicação. O indivíduo aprende através da troca de informações.

Dentre as diversas teorias sobre o tema, está a Teoria da Aprendizagem Social, de Albert Bandura, hoje conhecida como Teoria Social Cognitiva. Bandura afirma que o indivíduo é agente do seu autodesenvolvimento, adaptação e mudança. De acordo com La Rosa (2003), a teoria de Bandura enfatiza que os fenômenos de aprendizagem são resultantes da observação de comportamentos e experiências de outros indivíduos de suas consequências.

Segundo diversos estudiosos, fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem são diretamente ligados à questão social deste processo. Tem-se destacado a natureza psicossocial do processo de ensino-aprendizagem. Estes postulam as dificuldades de aprendizagem como uma “síndrome psicossocial”. O meio em este indivíduo está inserido influencia positivamente ou negativamente seu processo de aprendizagem. Ambientes estimulantes facilitam este processo, seja o indivíduo portador ou não de uma dificuldade de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho ficou claro que os determinantes biológicos, psíquicos e sociais do processo de aprendizagem devem ser considerados de forma integrada. O processo de aprendizagem e suas dificuldades, objetos de estudo da Psicopedagogia, ainda precisa ser analisado e revisado. As causas sociais das dificuldades no processo de aprendizagem podem agravar os determinantes biológicos e vice-versa. Faz-se necessário investigar o processo de forma integral para auxiliar o aprendente durante do processo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da educação** / Vera Lúcia do Amaral. - Natal, RN: EDUFRRN, 2007. 208 p.: il.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, <<http://www.dislexia.org.br/>>, acesso em 30/3/2016.

BANDURA, A. **On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling.** International Journal for the Psychology of Religion, 13, 167-173, 2003.

CARDOSO, L.; BZUNECK, J. A. **Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 8, n. 2, p. 145- 155, 2004.

DROUET, R. C. R. **Distúrbios da aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1995.

GARCÍA, J. N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO NO AMBIENTE PRISIONAL

Josiel Pinto da Silva
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Esta comunicação busca trazer uma reflexão sobre a oferta de educação para jovens e adultos no contexto prisional, partido dos questionamentos: Por quê crescem a população nas cadeias públicas a cada dia? Por quê a educação ofertada nos presídios públicos não ressocializam seus detentos a ponto de lhes conceder autonomia para largarem o crime? Sendo a educação uma ferramenta imprescindível de transformação social, quando ofertada aos detentos, na cadeia, poderia ressignificar suas vidas em direção a um projeto de vida futuro pois o perfil da maioria dos que se encontram enclausurados são de jovens sem formação escolar e sem profissão. A assistência prevista na lei de execução penal (LEP) tem por objetivo preparar o detento para retomada da sua vida com autonomia. Essa preparação teria que ocorrer exatamente nesse período de reclusão com a capacitação escolar e profissional, com o oferecimento de instrução por parte do Estado e assim haveria a criação de oportunidades de inclusão social. A volta desse indivíduo ao crime, é considerar o fracasso da ressocialização, que é o principal objetivo do encarceramento, junto com a retribuição da pena. Portanto, verificar as altas taxas de reincidência criminal desses jovens é pensar no fracasso dessa educação como instrumento ressocializador, na forma e na qualidade dessa assistência dada pelo Estado, assim requer compreender as estratégias de reintegração social, seu contexto para que assim possa nos conduzir a repensar em novas estratégias de políticas públicas mais efetivas para o sistema prisional e para Educação de Jovens e Adulto na situação de enclausuramento.

Palavras-chave: Educação em Prisões. Educação como Direito Humano. Prisão como Instituição Educativa. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A discussão deste trabalho surgiu com a indagação do porque a taxa de reincidência criminal é tão alta no sistema penitenciário brasileiro? Por que a educação nos presídios públicos não está recuperando seus presos, já que uma das finalidades dessa instituição é a educativa? O aumento da população carcerária tem contribuído para uma crise generalizada nos presídios que põe em xeque o Sistema de Segurança Pública em todo o país.

Essa situação evidencia a necessidade de uma avaliação na atual política educacional, tendo como prioridade a educação de EJA, voltada para a população carcerária em todo o Brasil, já que existe uma farta legislação no arcabouço jurídico que responsabiliza o Estado na prestação de assistência aos detentos, principalmente na prestação da Educação aos Jovens e Adultos (EJA) e o ensino profissionalizante.

2 OBJETIVOS

Essa problemática tem como foco fazer uma análise da educação de jovens e adultos no contexto prisional, suscitando a problemática da superlotação nos presídios públicos, como também, tentar entender o fenômeno da reincidência, ao crime, de jovens na idade escolar que segundo a legislação prisional brasileira teriam que ser assistidos pelo estado com ensino regular ou profissionalizante.

Para tanto, se levou em consideração alguns indicadores educacionais que podem possibilitar a identificação dos principais aspectos da problemática apresentada, bem como sua evolução, tais como: a idade, escolaridade dos detentos, estrutura apresentada como ambiente escolar, sala de aula, biblioteca, o perfil do apenado, se este é um preso provisório, sentenciado, reincidência ou provisório e reincidente, etc.

Assim, para compreender o alcance dessa prática educativa no cárcere, precisou-se conhecer as especificidade do contexto prisional e verificar se o cumprimento ou não da legislação prisional brasileira, no que se refere às ações educativas para ressocialização, reflete na crise prisional atual.

3 METODOLOGIA

Foram utilizados como fonte de pesquisa de caráter descritivo os livros: “Relatórios sobre a Reincidência Criminal no Brasil” (2015) encomendada ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) pelo Governo Federal, o “Mapa do Encarceramento no Brasil, os jovens do Brasil” (2015) e o Relatório Análise dos Indicadores Educacionais Calculados Durante o Convênio INEP/CEDEPLAR (2005).

Foi utilizado o livro “SUSIPE em números: Evolução da População Carcerária Brasil e Pará”, publicado em agosto de 2016, em “*online*” no Portal *web* Susipe que é o veículo de informações e de notícia de todo o sistema prisional no estado do Pará, para analisar as políticas públicas, não só para o sistema carcerário, mas também de educação dentro deste sistema.

Na primeira análise que compõe esta pesquisa foram feitas breves apontamentos sobre o sistema prisional brasileiro e seu contexto atual, em seguida uma abordagem sobre a importância da educação como instrumento de transformação social e por fim uma descrição dos dados apresentados pela SUSIPE, uma análise sobre a reincidência criminal e o mapa do

encarceramento no Pará.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo o manual de la Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios da UNESCO de 1994, diz que todo indivíduo precisa de educação para o seu pleno desenvolvimento, que é através da educação que os indivíduos se qualificam para o trabalho, para o exercício da cidadania mesmo que esse indivíduo se encontre encarcerado (UNESCO, 1994).

CLAUDE (2005) destaca a importância que a educação tem para a formação humana, considera o processo escolar como elemento fundamental na construção do indivíduo, não só intelectual, mas no alcance pleno do seu desenvolvimento humano, dentro da sociedade moderna, como algo valioso, a ferramenta mais eficiente de que se dispõe para impactar de forma pessoal cada indivíduo, “a educação para o desenvolvimento das habilidades pessoais de cada um é a garantia de uma vida digna” (CLAUDE 2005, p.40-41).

A educação assume o status de direito humano e social por sua importância na formação da dignidade humana, principalmente, por ter sua previsão reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26, como um direito que não depende de nenhuma condição para ser exercido:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

A educação contribui para a formação do ser humano, oferece condições para que saiam da linha da pobreza, consigam se inserir no mundo do trabalho, promovendo seu sustento, exerçam sua cidadania, cumprindo com suas obrigações, como também, da vida política em prol da melhoria de sua comunidade, mas o direito à educação escolar não está voltado somente ao campo do trabalho, ela tem um significado muito mais amplo de formação geral para a cidadania (HADDAD, 2006, p 4).

Para Haddad (2006), esse é o sentido da educação, porque, segundo ele, o indivíduo

que passa por processos educativos possuem melhores condições, a educação os tornam cidadãos que podem exercer melhor o seu papel social, buscar outros direitos, ela é a base constitutiva da formação do ser humano, a formação escolar fará a composição com os outros conhecimentos com o econômico, social, cultural, etc. (HADDAD 2006, p.3).

Neste mesmo sentido, afirma Dallari (2004), a educação é um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento por meio do qual as pessoas se preparam para a vida e que o exercício da cidadania está condicionado ao direito à educação, na medida em que este sujeito passa pela escola, ele adquire as ferramentas para o pleno exercício da cidadania com o conhecimento sobre seus valores, hábitos e situações da sociedade da qual ele faz parte. Essa preparação educacional faz com que a convivência social fique mais fácil e assim amenize os conflitos entre as pessoas (DALLARI, 2004, p. 66).

Para Gadotti (2009), não mais se discute sobre a importância da educação, principalmente quando se fala de justiça social, sua importância é inquestionável, quando se refere à conquista da liberdade, da inclusão social, do preparo para a cidadania, do resgate da autonomia, do desenvolvimento humano e da sobrevivência (GADOTTI, 2009, p.14).

No mais, partindo dessa convicção de que a educação é que transforma, na prisão, ela é um poderoso instrumento de ressocialização e emancipação pessoal que contribuirá para a reconstrução da dignidade desses presos e dará mais sentido ao processo de ressocialização.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando se fala em educação como um direito fundamental, isso quer dizer que esse direito alcançou o patamar dos demais direitos fundamentais dentro do sistema jurídico brasileiro, mais especificamente, o direito à educação básica tornou-se tão importante quanto o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, todos evidenciados pelo caput do artigo 5º da Constituição, este é um dos principais rol dos direitos humanos.

Considerá-la fundamental é considerar a sua universalização um princípio constitucional, que quer dizer primeiro, necessário, neste contexto, trata-se de um valor que alcançou um patamar de tamanha importância que não basta ter acesso à escola, mas sim nela permanecer durante o tempo adequado, para que seja possível considerar como cumprida, de fato, a formação apropriada para a cidadania e a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho.

O artigo 205 diz que a educação é uma necessidade básica “é direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, ART. 205).

Dessa forma, ao se abordar a educação para os jovens e adultos (EJA) em situação de privação de liberdade, não se pode esquecer que estes apesar de terem perdido a liberdade por se encontrarem reclusos, continuam titulares, não só do direito à instrução escolar, mas dos demais direitos fundamentais (integridade física, psicológica e moral). O acesso universal quer dizer em condições de equidade e igualdade para todos e todas (GADOTTI, 2009, p 17).

É um direito garantido nos principais documentos nacionais e internacionais como um direito humano subjetivo e faz parte da proposta de Política Pública de Execução Penal, com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir o exercício da cidadania.

O perfil da maioria dos jovens que estão encarcerados, são analfabetos e com baixa escolaridade, geralmente tem a idade entre 18 a 29 anos, não possuem o ensino fundamental e não tem profissão, (IPEA, 2015, p 23), se esses jovens não receberem assistência do Estado com formação escolar e ensino profissionalizante, estes voltarão a delinquir.

Assim, em 2001 o congresso aprovou no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 que até 2011 o Brasil deveria implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental, médio e formação profissional (PNE, 2001).

Meta 17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.

A Lei de Execução Penal (LEP) regulamenta o cumprimento da pena e prevê a educação no sistema prisional, nos artigos 17 a 21, estabelece que a assistência educacional deve compreender a instrução escolar e a formação profissional dos presos e do internado, “reeducar” e proporcionar condições para a “harmônica integração social do condenado ou do internado” (LEI DE EXECUÇÃO PENAL, Nº 7210/1984).

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

I - material;

II - à saúde;

III - jurídica;

IV - educacional;

V - social;

Além da educação, as instituições penitenciárias têm a atribuição de executar um

conjunto de atividades que visem o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, a recolocação no mercado de trabalho, sobretudo quando se espera que esse indivíduo não volte mais para a criminalidade e assim possa exercer sua cidadania.

O direito à educação do preso é ainda, previsto no Código Penal (Lei nº 848/40), como também, na Lei de Execução Penal (Lei nº. 7.210/84), e nas resoluções e orientações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) e ainda de maneira bem específica, nas normas de direito penitenciário de cada unidade da federação.

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária editou o Plano Nacional de Política Penitenciária em 2007. Esse plano trouxe um conjunto de orientações destinadas aos órgãos responsáveis pela administração penitenciária em todo país, no qual se destaca a orientação ao incentivo à instrução escolar e à formação profissional de presos nos estabelecimentos penais estaduais e federais (CNPCCP/2007).

Assim, por todo esse arcabouço jurídico que disciplinam a educação, no cárcere pode-se concluir que a assistência educacional é de fundamental importância, nesse primeiro passo, ou melhor, nesse processo efetivo em direção à construção da dignidade do preso, que somente será possível através da educação, dando a aplicação da pena privativa de liberdade não só o caráter retributivo da lei, mas também, principalmente, o caráter ressocializador, preservando os outros direitos pertencentes à dignidade humana.

Com o advento da Lei nº 12.433/2011, esta alterou a LEP para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, “um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante ou superior, ou ainda de requalificação profissional” (ARTIGO 126, §1º, I).

Portanto, percebe-se que o Brasil possui uma legislação que positiva o direito a educação nas principais normas e também é signatário dos principais tratados internacionais referentes ao direito à educação por isso está obrigado a respeitar, promover e proteger os direitos humanos. Assim a educação tem que se traduzir em uma educação de qualidade que seja capaz de trazer transformações efetivas a essas pessoas.

5.1 Reincidência criminal no Brasil

A assistência prevista na lei de execução penal (LEP) tem por objetivo preparar o detento para retomada da sua vida com autonomia. A volta desse indivíduo ao crime é considerar a reincidência criminal como o fracasso da ressocialização, que é o principal objetivo do encarceramento, junto com a retribuição da pena.

A preparação para este momento teria que ocorrer exatamente nesse período de reclusão com a capacitação escolar e profissional, com o oferecimento dessas instruções por parte do Estado que a partir da criação de oportunidades de inclusão social e autonomia os egressos conseguiriam se firmar no caminho da cidadania.

Mas a reincidência criminal é mais comum do que parece ser, dados da pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, a pedido do CNJ (Conselho Nacional de Justiça) mostram que a cada quatro ex-detentos, um volta a ser condenado por algum crime dentro de um prazo de cinco anos, resultado percentual de 24,4% (IPEA, 2015, p 22).

A metodologia utilizada para se chegar nessa taxa foi obtida pela análise amostral de 817 processos em cinco unidades da federação - Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro. Esse estudo considera apenas o conceito de reincidência legal que é o previsto pelo Código Penal com previsão nos artigos 63 e 64 (IPEA, 2015, p.23).

Reincidência

Art. 63 - Verifica-se a reincidência quando o agente comete novo crime, depois de transitar em julgado a sentença que, no País ou no estrangeiro, o tenha condenado por crime anterior. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

Art. 64 - Para efeito de reincidência: (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

I - não prevalece à condenação anterior, se entre a data do cumprimento ou extinção da pena e a infração posterior tiver decorrido período de tempo superior a 5 (cinco) anos, computado o período de prova da suspensão ou do livramento condicional, se não ocorrer revogação; (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

II - não se consideram os crimes militares próprios e políticos. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

O resultado foi obtido pelo conceito legal de reincidência que leva em consideração o tempo que o ex-detento volta a ser condenado no prazo de cinco anos após o cumprimento da última pena, e em processos que já “transitou em julgado” termo jurídico que significa que não cabe mais nenhum recurso contra a última sentença dada, ou seja, já se esgotou todas as suas fases no processo.

Mas outras taxas de reincidências podem ser encontradas, inclusive bem mais altas, quando utilizado o conceito de reincidência criminal, que pode chegar até 70% da população carcerária. Reincidência criminal é aquela em que o sujeito possui mais de uma condenação, independentemente do prazo legal.

Esse conceito de reincidência criminal considera a quantidade de indivíduos que voltam a entrar nos presídios ou no sistema de Justiça criminal por outro crime, independentemente de condenação, e aí se inclui os casos dos presos provisórios que são

aqueles que estão esperando o julgamento de seus processos na justiça criminal, muitos ainda estão na fase de inquérito (fase de investigação policial).

Segundo a agência de notícia do Conselho Nacional de Justiça, o Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e o Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF) do CNJ destacam a importância de se observar os diferentes motivos que levam à reentrada de indivíduos no sistema prisional para se aperfeiçoar as políticas públicas em diferentes frentes.

E ainda, consideram imprescindíveis à compreensão de tais fenômenos para melhor implementação de ações para que se possam fomentar medidas que desestimulem o crime e resultem em ações voltadas a reintegração social. Qual é a assistência educacional que está sendo prestada dentro das casas penais? Os números de reincidentes no Brasil nos mostram que a política de ressocialização não atingem os objetivos que se propõe que é o de resgatar os jovens da marginalidade.

5.2 O mapa do encarceramento no Pará

Todos os dados analisados e descritos aqui foram retirados do relatório “SUSIPE em números: Evolução da População Carcerária Brasil e Pará”, publicado em agosto de 2016, em “online” no Portal web SUSIPE que é o veículo de informações e de notícia de todo o sistema prisional no estado do Pará.

O Pará ocupa a nona posição no “ranking” nacional em população carcerária e é o decimo quarto em população carcerária absoluta, sendo que a população carcerária relativa do Brasil é de 306,22 presos para cada 100 mil habitantes, no Pará são 181,86 presos para cada 100 mil habitantes, essa taxa de crescimento mensal da população carcerária que foi verificada até agosto de 2016 está em torno de 1,28% (SUSIPE/PA, 2016, p. 9).

Do total dos presos no Pará, 14.894, desses, 6.583 são presos provisórios, 8.227 são presos que foram sentenciados, 2.899 presos provisórios e sentenciados que são aqueles que possuem pelo menos um processo em execução na condição de preso sentenciado e também respondem por outro processo na condição de preso provisório, sendo que este total não é computado no número de presos provisório ou sentenciado, e ainda 84 presos em medida de segurança, com 44 unidades prisionais (SUSIPE/PA, 2016, p.16).

Ainda no Pará, com relação à escolaridade, um total de 14.894 detentos (58,36%) possuem o ensino fundamental incompleto que em números correspondem a 8.692; Ensino médio incompleto (10,76%) que equivalem a 1.603 pessoas; alfabetizados (7,70%)

correspondem a 1.147 detentos; ensino fundamental completo (10,04%) correspondem a 1.495; ensino médio completo (6,98%) equivalentes à 1.040, e analfabetos (5,33%) que correspondem a 794 pessoas (SUSIPE/PA, 2016, p. 42).

Desse universo pode-se destacar o percentual das pessoas que possuem ensino fundamental incompleto, ensino médio incompleto, alfabetizadas e analfabetos que juntos somam o total de 92,19% de pessoas que precisam terminar seus estudos e se qualificarem para o trabalho. O percentual de 58,36% são de pessoas com ensino Fundamental Incompleto situação bem mais drástica que se exige um esforço bem maior na assistência escolar (SUSIPE/PA, 2016, p. 42).

A faixa etária encarcerada de um total de 14.894 pessoas, 36,75% são pessoas com a idade entre 18 a 24 anos que corresponde à quantidade 5.473 detentos; percentual de 28,68% de pessoas com idade entre 25 a 29 anos que corresponde a 4.271 pessoas; do percentual de 17,42% são de pessoas de 30 a 34 anos que corresponde à quantidade de 2.594 pessoas. Desse universo 65,43% são formados por jovens até 34 anos de idade que não tiveram acesso à educação na idade apropriada (SUSIPE/PA, 2016, p. 44).

Do universo de 14.894 pessoas, estudam apenas 1.920 que corresponde a 12,90%, sendo que a quantidade de pessoas que não estudam corresponde ao total de 12.974 pessoas, 1.218 da educação formal (ensino regular), 592 pessoas são da educação não formal (cursos livres) e 110 pessoas do curso profissionalizante (mecânica, padeiro, etc.) (SUSIPE/PA, 2016, p. 54-55).

A quantidade de unidades prisionais com salas de aulas corresponde ao percentual de 26% que equivale a 12 unidades, uma vez que 74% das unidades não possuem salas de aulas, que corresponde a 33 unidades. O oferecimento do ensino regular (EJA) que foi analisado na região metropolitana que correspondem aos respectivos Municípios: Belém é ofertado para 18,90%, Ananindeua 29,10%; Marituba 20,65% e Santa Isabel do Pará 31,35% (SUSIPE/PA, 2016, p. 56).

6 CONCLUSÃO

O aumento da violência desmedida é um fenômeno que as cidades em todo o Brasil estão enfrentando e tentar entendê-los é só olhar para os números, o perfil dos jovens que estão encarcerados (92,19%) são de pessoas carentes de instrução, adultos que não tiveram instrução escolar na idade apropriada, ou seja, de pessoas que não foram assistidas pelo Estado na educação regular.

As Políticas Públicas de educação que foram implementadas nesses últimos anos, não foram suficientes ou efetivas na erradicação do analfabetismo e na escolarização dos jovens, apesar de queda nos índices que medem esses desempenhos apresentados pelo INEP em 2005, ainda sim, é possível verificar e compreender esse fenômeno acompanhando o crescimento da população carcerária que cresceu (74%) desde 2005.

Essa situação evidencia a necessidade de implementação de Políticas Públicas específicas e efetivas voltadas para as áreas educacionais, não só de educação básica, mas principalmente voltadas à população de EJA. Assim, sem formação escolar e sem profissão esses jovens acabam colpitados para o crime e conseqüentemente, quando pegos pela polícia, voltam e vão inchar o sistema prisional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio. **Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios**. Revista USP, ed. março, abril, maio, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Imprensa Oficial. São Paulo: abr. 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br> acesso em 15 de jan. de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil** / Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília: Presidência da República, 2015. 112 p. – (Série Juventude Viva).

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. Revista Internacional de Direitos Humanos, a 2, n 2, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e cidadania**. Moderna, São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009.

HADDAD, Sérgio. Apresentação. IN: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **A educação entre os direitos humanos**. Ação Educativa, São Paulo, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Reincidência Criminal no Brasil: Relatório de Pesquisa**. Rio de Janeiro. 2015. Disponível: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611_relatorio_reincidencia_criminal.pdf>. Acesso em 24 de jan. de 2017.

NACIONES UNIDAS. OFICINA DE LAS NACIONES UNIDAS EN VIENA. INSTITUTO

DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO. **La educación básica em los establecimientos penitenciários.** S.95. IV. 3, Hamburgo, 1994. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education>>. Acesso em 07 de nov. de 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org). **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: Edufcar, 2007. 160 p.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. **A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas.** Educação & realidade. Porta Alegre, v. 38, n. 1, p. 51 – 69, jan./mar. 2013. Disponível: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 10 de jan. de 2017.

REBOUL, Olivier. **A filosofia da educação.** Lisboa: Edições 70, 2000.

ROLIM, Marcos. **Prisão e ideologia limites e possibilidade para a reforma prisional no Brasil.** Revista de Estudos Criminais nº12, Rio Grande do Sul, 2003.

SUSIPE. *Susipe em Números* - 2016. Disponível em: <<http://www.susipe.pa.gov.br/content/susipe-em-n%C3%BAmeros>>. Acesso em: Janeiro de 2016.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. Educação prisional no Brasil: do ideal normativo às tentativas de efetivação. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 87, abr 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9362>. Acesso em dez 2016.

A PSICOPEDAGOGIA, A NEUROCIÊNCIA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MEIOS DE CONDUZIR O APRENDER

Rita Adriana Lima Silva (Faculdade Mauricio de Nassau – João Pessoa)

Rosângela Diniz Braga (Faculdade Mauricio de Nassau – João Pessoa)

Geormária dos Santos A. Trajano (Faculdade Mauricio de Nassau – João Pessoa)

Orientadora: Ma. Karla Alves Carlos (Faculdade Mauricio de Nassau/Pós- graduação / João Pessoa)

RESUMO

Este artigo apresenta o estudo de caso desenvolvido para no Estágio Institucional do Curso de Neuropsicopedagogia da Faculdade Mauricio de Nassau/ Contatos em João Pessoa-PB. Abordaremos neste trabalho uma investigação psicopedagógica em vista da deficiência intelectual no âmbito institucional e algumas estratégias de intervenção apoiadas em pesquisas realizadas com um sujeito em situação de deficiência intelectual na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande/APAE-CG. O aluno com deficiência intelectual tem dificuldades de construir a sua capacidade cognitiva, e com o nosso aprendiz não foi diferente por perder a concentração nas atividades propostas com facilidade. Assim sendo, o objetivo deste trabalho foi procuramos explorar tarefas estratégicas que estimulassem sua atenção e concentração. Baseados nessa problemática, vimos no lúdico atividades compatíveis com a realidade do aluno, pois, o mesmo apresenta um perfil calmo mas, em alguns momentos não sabe lidar com as emoções, o que muitas vezes prejudica ainda mais a sua aprendizagem. Diante disso, procuramos sempre em nossas sessões criar um laço de afetividade e confiança para que as atividades sugeridas fluíssem com maior êxito possível e assim beneficiar o seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo. Nesta perspectiva, o estágio se deu de maneira tranquila, pois procuramos soluções plausíveis que estão propostas nas intervenções educativas e terapêuticas fundamentais para o melhor desenvolvimento psicossocial sujeito em situação de deficiência intelectual.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, deficiências, desenvolvimento cognitivo, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho descrito abordará a deficiência intelectual no âmbito institucional e algumas estratégias de intervenção apoiada em pesquisas realizadas com um sujeito em situação de deficiência intelectual na APAE-CG.

O aluno com deficiência intelectual tem dificuldades de construir a sua capacidade cognitiva, e com o nosso aprendiz não foi diferente. Identificado para este trabalho como T.B.S. Ele por perder a concentração nas atividades propostas foi indicado pela professora para ser avaliado. Assim sendo, procuramos explorar tarefas estratégicas que estimulassem sua atenção e concentração. Baseados nessa problemática vimos no lúdico e dinâmico

atividades compatíveis com a realidade do aluno, pois, o mesmo apresenta um perfil calmo mas que em alguns momentos não sabe lidar com as emoções, o que muitas vezes prejudica ainda mais a sua aprendizagem.

Diante disso, procuramos sempre em nossas sessões criar um laço de afetividade e confiança para que as atividades sugeridas fluíssem com maior êxito possível e assim beneficiar o seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo.

Nesta perspectiva, o estágio se deu de maneira tranquila, pois procuramos soluções plausíveis que está nas intervenções educativas e terapêuticas fundamentais para o melhor desenvolvimento psicossocial sujeito em situação de deficiência intelectual.

O período de avaliação com o paciente TBS; foi iniciado do dia 18 de novembro ao dia 09 de dezembro onde foram realizadas 04 (quatro) sessões com o aluno contabilizando assim: 07 (sete) sessões, incluindo a equipe pedagógica. E teve como instrumentos utilizados: escuta (conversa informal), par-educativo, os quatro momentos do dia, a caixa lúdica, desenho livre que o levou a demonstrar o seu estado emocional naquele momento.

OBJETIVOS

GERAL

- Investigar através de observações e testes as ações do sujeito que levaram à queixa da professora.

ESPECÍFICOS:

- Construir vínculo afetivo para aproximação do sujeito indicado.
- Observar através dos Testes Projetivos (Visca) os vínculos que o sujeito estabelece com a escola, com a família e consigo mesmo
- Observar durante a aplicação da EOCA (entrevista Operativa centrada na Aprendizagem) Visca sintomas que evidenciem problemas de aprendizagem.
- Consultar os pais através da anamnese na busca de mais informações sobre o sujeito.
- Analisar os dados obtidos na busca de compreender o sujeito em seus aspectos sociais, afetivos, emocionais e cognitivos.
- Informar aos pais e a professora e a Instituição os encaminhamentos necessários para o tratamento do sujeito

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho partimos da queixa relatada pela professora, em que se referia às dificuldades de aprendizagem e os desvios de conduta emocional do sujeito. Demonstrando ser um jovem retraído, inseguro, ansioso e de difícil socialização, por não saber lidar com suas emoções. Com relação ao convívio materno; a mesma relatou que não tinha condições de lidar com o comportamento emocional do filho. Buscando ajuda interdisciplinar na instituição na qual ele se encontra inserido. Dessa forma partimos para o período de avaliação que consistiu em: Escuta; Quatro momentos do dia (técnicas projetivas, VISCA); Par educativo (técnicas projetivas, VISCA);EOCA (VISCA);Anamnese; Entrevista com equipe técnica

Em nosso primeiro encontro foi realizada uma conversa informal com o paciente T.B.S referentes a sua vida diária: rotina do dia, desejos, gostos, sonhos, família, amigos, amores. Na qual o paciente relatou um pouco o seu histórico de vida. A sessão transcorreu tranquila, porém o paciente apresentou ansiedade.

No segundo encontro acolhemos o paciente de forma calorosa para que ele se sentisse tranquilo e confortável, onde realizamos a técnica projetiva “os Quatro Momentos do Dia” (Visca). O paciente estava bastante tranquilo não conversou muito, mas realizou de forma significativa a atividade proposta. Ilustrou os quatro momentos do dia muito concentrado e depois relatou que o melhor momento é jogar bola com os amigos, porém, neste momento houve a mediação das psicopedagogas para o relato.

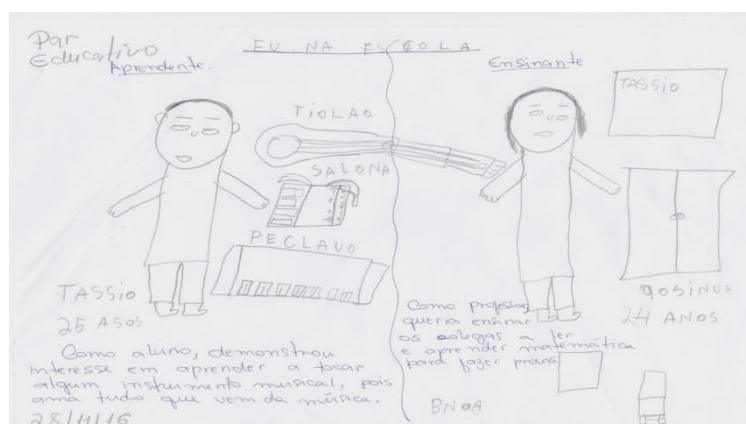
Figura 2- Técnica Projetiva (quatro momentos do dia)



O aluno escolheu um momento de bem estar, desenhou o ambiente no qual são objetos que o mesmo recorre para se ocupa. O objetivo deste teste é investigar o vínculo que o sujeito estabelece no seu dia a dia, na escola, no contexto social e familiar. Percebe-se que o aluno nesta atividade não especifica nenhum elo entre a escola e ele mesmo.

O paciente foi acolhido com entusiasmo pelas psicopedagogas o mesmo questionou o que iríamos fazer? Observamos tranquilidade com relação a interação do mesmo com as psicopedagogas. Neste momento apresentamos a atividade: “Par Educativo” Esse foi o nosso terceiro encontro. No primeiro momento da atividade proposta, ele começou a desenhar o mesmo como aluno. Foi uma atividade tranquila, demonstrou ter boa relação com a professora, enfatizando que queria ensinar os amigos a ler e aprender matemática, no momento em que estava como professor. No decorrer da atividade proposta o paciente relatou o interesse em aprender um instrumento musical, percebendo assim que o mais interessante para ele naquele momento não era importante a aquisição da leitura e escrita e sim aprender o que realmente ele gosta que é algo referente a música.

Figura 3 - Técnica projetiva (par educativo) Visca

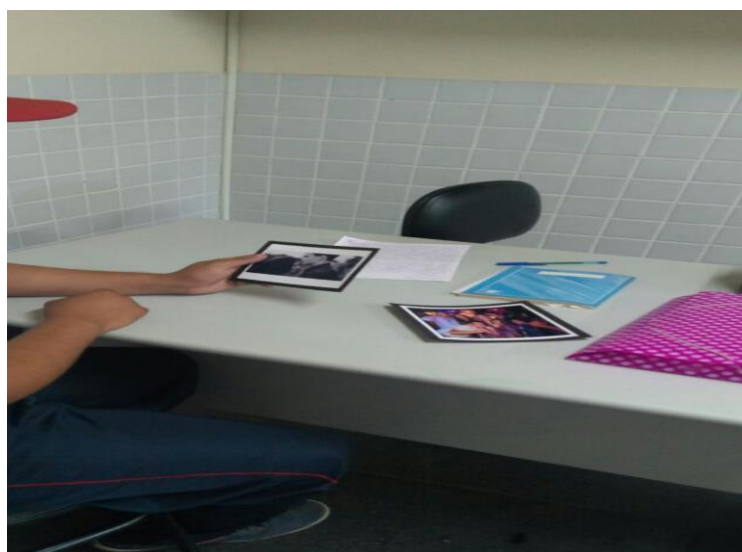


O aluno desenhou si mesmo no lugar de aprendiz e a professora no lugar de ensinante. Verifica-se na geografia do desenho que há um sutil distanciamento entre a professora e o aluno, quando ele indica a idade cronológica dos pares não demonstra compreender o nível de maturação da professora. Então, observa-se ainda que o sujeito não faz relação do aprender na escola pois não tem significado, o interesse do mesmo é aprender a tocar um instrumento musical por ter uma boa relação com a música.

Marcamos o nosso quarto encontro com a caixa lúdica para dar início a nossa sessão. No primeiro instante, espalhamos os objetos contidos na caixa como: fotos com momentos especiais dentro do seu contexto social, objeto de uso pessoal, CDS com cantores de seu gosto

musical, materiais escolares, livros de historias de ficção simples. Entre os objetos espalhados o paciente escolheu uma foto de um casal, quando questionado sobre a foto o mesmo relatou sobre sua paixão por uma adolescente que estuda na mesma Instituição. Que tinha desejos de casar e ter filhos. Em outro momento pediu para tirar outra imagem, fotos de amigos, na qual relatou que tem vontade de sair para as festas e levar a mãe. Daí percebemos a sua insegurança com relação a sua autonomia em realizar algo de seu desejo sozinho pois necessita sempre do auxilio da mãe.

Figura 4- EOCA



Entre os objetos espalhados o paciente escolheu uma foto de um casal, quando questionado sobre a foto o mesmo relatou sobre sua paixão por uma adolescente que estuda na mesma Instituição. Que tinha desejos de casar e ter filhos. Em outro momento pediu para tirar outra imagem, fotos de amigos, na qual relatou que tem vontade de sair para as festas e levar a mãe. Daí percebemos a sua insegurança com relação a sua autonomia em realizar algo de seu desejo sozinho pois necessita sempre do auxilio da mãe. Segundo Barbosa, 2013 “esse tipo de intervenção tem por objetivo observar a possibilidade de conduta do entrevistado.” Ou seja, as justificativas verbais, a aceitação ou recusa do outro. Entre outros fatores relevantes.

As três últimas sessões ocorreram da seguinte forma: Anamnese com a mãe, a entrevista com a professora e com a Psicóloga do paciente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento da psicopedagogia ocorreu na França. Em 1946, J. Boutonier e George Mauco fundam os primeiros centros Psicopedagógicos, com o objetivo de um estudo interdisciplinar através dos conhecimentos da psicologia, da psicanálise e da educação, para tratar a criança com problemas de aprendizagem.

Com o século XX, segundo Martini a expansão do ensino é evidente ao tornar a educação básica obrigatória em vários países. Na Argentina, a atuação psicopedagógica configura-se na estruturação e na fundamentação da educação e saúde. Na educação, o trabalho psicopedagógico está relacionado em cooperar na diminuição do fracasso escolar e, a saúde referencia-se em reconhecer e atuar sobre as alterações da aprendizagem sistemática ou assistemática.

O tema aprendizagem é bastante complexo e é de grande importância lembrar que a concepção do termo é resultado de uma visão de homem e, em razão, acontece a práxis psicopedagógica. Tem por objetivo de estudo as características da aprendizagem humana.

Assim sendo, a dificuldade de aprendizagem se caracteriza por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, interfere significativamente no rendimento acadêmico ou em sua vida social. O aluno com dificuldade de aprendizagem não deve ser necessariamente um fracassado portanto, no âmbito escolar o aluno precisa ser envolvido dentro de um contexto estimulador, renovando assim estratégias pedagógicas nas quais busquem desenvolver outras habilidades como um processo contínuo. O aluno com dificuldades de aprendizagem tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Para Lacan, define que uma maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Com o nosso aluno acontece assim, pois para o mesmo, aprender música em especial, tocar teclado seria bem melhor que aprender a ler e escrever, ou então aprender só a matemática para ensinar aos amigos e assim ajudá-los a fazer as provas.

Nesta perspectiva, a Nerouciência é um estudo fundamental sobre a função da percepção emocional, da aprendizagem, e da memória. Mostrando assim o desenvolvimento no processo da aquisição do ensino aprendizagem, ou seja, a nerouciência é toda investigação sobre o sistema nervoso: como se desenvolve, como é parecido e diferente entre os indivíduos e as espécies. Portanto, a nerouciência é uma integração entre o corpo e o meio social, é o entendimento de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem.

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana, numa perspectiva de reintegração pessoas, social e educacional." (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia-SBNPp)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O sujeito TBS, que foi analisado, do sexo masculino, nascido em 16/05/1999, filho de AAF e de filiação paterna desconhecido; cursando no 1º ano EJA na Escola Margarida da Mota Rocha (APAE-CG/PB). E segundo o relatório médico apresentado; relata que o paciente em situação de deficiência intelectual moderada, faz uso periódico de medicamento “**neozine**” e o mesmo refere-se a um desvio cerebral. Teve como queixa relatado pela professora; dificuldades de aprendizagem e os desvios de conduta emocional. Demonstrando assim ser um jovem retraído, inseguro, ansioso e de difícil socialização, por não saber lidar com suas emoções. Com relação ao convívio materno; a mesma relatou que não tinha condições de lidar com o comportamento emocional do filho. Buscando ajuda interdisciplinar na instituição a qual ele se encontra inserido. Sendo assim, estabelecemos as seguintes discussões para as áreas do conhecimento.

Habilidades Observadas: Cognitivas e Metacognitivas.

Identifica algumas letras e sons, registra seu nome sem modelo, sabe que os sinais escritos comunicam e expressam informações, ainda necessita da intervenção da professora para nomear alguns sons do alfabeto quando solicitado. No raciocínio lógico matemático que ainda esta em desenvolvimento, identifica e grava alguns números com o auxílio de ficha modelo, conseguiu ordenar conjuntos de objetos, utilizando diversos critérios sucessivamente (forma, cor, medida), enumera diferenças e semelhanças entre os objetos, utiliza corretamente os conceitos pré-matemáticos.

Habilidades Motoras e Psicomotoras:

Realiza desenhos estereotipados, realiza colagens e recortes quando solicitados. Demonstra uma coordenação motora fina e grossa bem desenvolvidas.

Habilidades Interpessoais e Afetivas:

O sujeito apresenta um comportamento tranqüilo com alguns colegas de sala de aula, obedece e respeita as normas da escola. Portanto em alguns momentos quando é realizado algumas atividades coletivas, o mesmo fica um pouco retraído e não demonstra autonomia de interagir com os colegas. Diante disto, percebe-se algumas dificuldades do sujeito tais como: perde-se a concentração com facilidade, não diferencia letras de números, e ocorrem momentos em que o aluno não conseguiu lidar com as emoções e seus relacionamentos (amizade, namoro); na qual interfere na sua mudança de humor. Comunica-se com clareza; mas apresenta um discurso incoerente quando se tenta manter um dialogo com o mesmo.

As três últimas sessões ocorreram da seguinte forma: Anamnese com a mãe, a entrevista com a professora e com a Psicóloga do paciente.

Sugerimos que o aluno realize leitura de historias simples com sinopse; realizando construção de sentido (começo, meio e fim). Realize construção de palavras com o alfabeto móvel, escrita de números com recursos que estimulem seu raciocínio, atividades de interação lúdicas com bingos, letras e palavras. Atividades que envolvam musicalização dentro do seu contexto para trabalhar suas emoções. Dinâmicas coletivas que estimulem a sua interação com o outro. Embasado nas poucas sessões desenvolvidas com TBS; percebemos que o tempo para as respostas que esperávamos foram mínimas em relação à problemática em que o aluno se encontra. Desta forma, necessitava-se de mais intervenções Psicopedagógicas para se obter um melhor resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os estudos da neurociência e da neuropsicopedagogia, com relação a deficiência intelectual pode-se dizer que o sujeito em seu processo de ensino aprendizagem deve ser estimulado, amado, aceito, tratado com igualdade, tendo o professor como mediador de suas aprendizagens pois apesar de levar mais tempo para aprender é capaz de adquirir habilidades intelectuais e sociais.

De acordo com a hipótese diagnóstica, podemos afirmar que o paciente precisa de atendimento psicológico para não desencadear um quadro depressivo pois o mesmo não sabe lidar com suas emoções as quais estão interferindo no seu processo de ensino aprendizagem.

A escola necessita na verdade de assumir um compromisso social, emocional, cultural e pedagógico. Visando que a escola seja um ambiente onde as diferenças enriqueçam o processo de ensino aprendizagem, onde os limites e possibilidades de cada um sejam

respeitados e valorizados.

No âmbito da psicopedagogia o trabalho da psicopedagogia está relacionado em atuar minimizando o fracasso escolar desenvolvendo e estimulando no sujeito habilidades como um processo contínuo.

Portanto, no êxito institucional no que se refere a aprendizagem desse jovem, envolvem-se três áreas fundamentais: aluno, escola e família. Destacando assim a relação intrapessoal e social do sujeito, evidenciando nos atendimentos a valorização pessoal, dando significado a seus desejos e sentimentos.

Em contrapartida é de fundamental importância a ação da família na vivência desse sujeito para a evolução de sua aprendizagem, percebendo-se a dificuldade da família em respaldar-se na deficiência para contribuir na sua educação sociocultural. Portanto é na escola que o aluno encontra um apoio significativo para o seu desenvolvimento psicossocial. Lacan define que uma maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber.

REFERÊNCIAS

MARTINI, Mirella Lopez. *Psicopedagogia: algumas considerações teóricas e práticas*. Revista Ciências Humanas, Taubaté, SP: v.5, n.1, p.55-64, Jan./Jul.,1999.

FIGUEIRÓ, Nivalda de Souza; MOUSSA, Ibrahim Georges Cecyn. *A deficiência intelectual e o processo de ensino aprendizagem*,2011. Disponível em: <<http://edespecial-neuropsicopedagogia.blogspot.com.br/2011/08/deficiencia-intelectual-e-o-processo-de.html>> Acesso em: 09 de jan. 2017

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. pág 13-34 ACAMPORA, Bianca. *Psicopedagogia Clínica: o despertar das potencialidades*. 3ª edi. RJ: WAK editora, 2015

BASTISTA, C. A. M & MANTOAM, M. T. E. **Atendimento educacional Especializado em deficiência Mental**. In: GOMES, A.L.L. et all. *Deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

BOSSA, N. A. **A emergência da Psicopedagogia como ciência**. Rev. Psicopedagogia 2008; 25(76): 43-B.

CORDEIRO, O. L. **Teoria e Prática da Psicopedagogia Clínica**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2013.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011
Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

NANCY, Rabello. **O desenho Infantil: entenda como a criança se comunica por desenhos e cores.** 2ª ed. RJ: WAK editora, 2014.

OLIVIER, de Lou. **Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento.** Rio de Janeiro: WAK editora, 6ª ed. 2011

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico.** Rio de Janeiro: Wak Ed. 6ª, 2016

SCICCHITANO, J.M.R. & CASTANHO, S.I.M. **Avaliação Psicopedagógica: recursos para a prática.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

A DISGRAFIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Larissa dos Santos Soares

(Pós graduando em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau)

Maria da Guia da Silva Batista

(Pós graduando em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau)

Orientadora: Ma. Karla Alves Carlos

(Professora, Pós-Graduação pela Faculdade Maurício de Nassau)

RESUMO

Este resumo caracteriza a disgrafia no processo de ensino e aprendizagem, como um fator relevante no contexto social atual referente às dificuldades de aprendizagem das crianças no processo de escrita e leitura no âmbito escolar. A disgrafia é uma deficiência na escrita que se liga a um problema perceptivo motor, comprometendo o progresso do aluno em sua aprendizagem na sala de aula, deixando-o inseguro e inibido, por ter características principalmente com a escrita ilegível, que por sua vez pode ser motora ou perceptiva. Nosso principal objetivo foi investigar os fatores que levam a dificuldade da disgrafia no processo de aprendizagem das crianças no ambiente escolar, juntamente com a conscientização dos profissionais, com suas práticas pedagógicas, dando ênfase à importância da identificação e a abordagem de técnicas metodológicas concernentes ao problema, mas que ajude e encorajem crianças com essas dificuldades a se aceitarem e não desistirem de ir para a escola. Visto que é possível melhorar o desenvolvimento e o rendimento escolar da criança com disgrafia. Essa pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, utilizamos atividades para trabalhar a coordenação motora e a disgrafia com o intuito de melhorar o desenvolvimento e o rendimento no âmbito escolar do aluno. Abordamos um estudo em diferentes aspectos da aprendizagem da criança, com dificuldades de aprendizagem, como a família e o contexto escolar e social conseguem desenvolver a estrutura cognitiva da criança, com os aspectos motivacionais que caracterizam a aprendizagem da criança na escola.

Palavras-chave: Aprendizagem, disgrafia, práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A disgrafia é um problema que muitos pais e profissionais da educação estão enfrentando no âmbito educacional e por sua vez alguns pais e professores ainda não sabem lidar com essa dificuldade de aprendizagem dos filhos e alunos. Com esse intuito, buscamos compreender melhor como funciona essa deficiência na aprendizagem, por meio deste trabalho.

Essa pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, no estágio de Neuropsicopedagogia, relacionado ao ambiente institucional, utilizamos atividades para trabalhar a coordenação motora e a disgrafia com o intuito de melhorar o desenvolvimento e o

rendimento no âmbito escolar do aluno, para com a conscientização do professor em relação às dificuldades da criança em aprender a ler e a escrever de maneira correta.

Tornando-se de suma importância também as diferentes áreas que a criança com problemas de disgrafia demonstra dificuldades em relação a interpretação de suas atividades como na área pedagógica, na questão de assimilar o conteúdo. Na área corporal, demonstrando atraso no desenvolvimento psicomotor, um retrocesso na aprendizagem, na área sócio-afetiva, com a falta de estímulo em aprender a ler e a escrever. Na área da linguagem, apresenta ser calada na sala de aula. Na área cognitiva, junto com o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Nessa concepção o professor precisa potencializar seus saberes.

É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades do pensamento, se não sabe ‘aprender a aprender’, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 2003, p. 36).

Observando essas características envolvendo as dificuldades da disgrafia, percebemos que o profissional necessita conhecer bem seu aluno e trabalhar com atividades específicas que desenvolva melhor a criança e a questão da falta de afetividade do seu âmbito familiar como escolar, faz com que a criança desista de ir para a escola, visto que suas expectativas não são atendidas e a criança acaba com sua auto estima abalada.

Atualmente na sociedade contemporânea percebe-se a importância do ensino e aprendizagem nas escolas relacionadas ao processo da leitura e da escrita como um fator de suma importância para o crescimento e desenvolvimento intelectual da criança.

Com esse intuito abordamos a importância de aprender a ler e a escrever, relacionando a dificuldade de aprendizagem da criança que no caso é a disgrafia, como fator primordial para o conhecimento e experiências vivenciados no âmbito escolar.

Trabalhamos com uma abordagem em cima da anamnese para coletarmos informações por meio de uma entrevista com o responsável do paciente, na forma de obtenção de dados e características relativas ao cotidiano do mesmo, para alcançarmos algumas informações referentes ao processo de aprendizagem da criança. Corsino ressalta em premissa enfatizando que:

A nova institucionalidade da infância implica, necessariamente, a qualidade do atendimento. Qualidade que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Na ocorrência simultânea e coordenada de um conjunto de ações que vão da adequação e organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma

proposta articulada e adequada à primeira infância, ao envolvimento e satisfação dos profissionais, gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, de um olhar atento e sensível às crianças. Se a institucionalização da infância se faz necessária, é preciso ter o cuidado de fazer dessas instituições lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade. (CORSINO, 2009, p.32.)

Nesse sentido a educação deve ser trabalhada de forma conjunta com todos os envolvidos na escola para que a criança tenha todos os seus direitos alcançados. O estágio foi realizado numa escola estadual de ensino fundamental na cidade de Itapororoca, PB.

Primeiramente conversamos com a direção da escola e a mesma nos relatou a dificuldade de aprendizagem do aluno chamado J. B. A.C, justificando que o mesmo é aluno repetente do 3º ano e não sabe ler e nem escrever, apresentando um sério grau de disgrafia, com traços pouco precisos e incontrolados e grafismos não diferenciados nem na forma nem no tamanho, com uma escrita desorganizada e irregular, que não dá para entender.

Nessa concepção procuramos compreender como se iniciou ou melhor o que ocasionou nesse aluno o atraso de seu desenvolvimento psicomotor e posteriormente o atraso no seu processo de aprendizagem na escola. Acarretando em algumas limitações no desenvolvimento da criança, que pode estar relacionado diretamente no seu contexto social ou familiar.

Contudo justificamos que o profissional necessita conhecer melhor a neuropsicopedagogia que é um campo novo no contexto educacional, mas que já tem vários estudos relacionados ao seu conceito de atuação interdisciplinar voltada para os processos de ensino e aprendizagem, como também os distúrbios de aprendizagens.

O profissional de neuropsicopedagogia trabalha com elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas sinapses em um verdadeiro processo de ensino e aprendizagem. Agregando conhecimentos da neurociência realizando um trabalho de prevenção, pois avalia e auxilia nos processos didáticos metodológicos em uma dinâmica institucional procurando sempre um melhor processo de ensino na aprendizagem.

O psicopedagogo é a figura mediadora entre os profissionais da educação e a sociedade, tendo o papel de suma importância que é prevenir os déficits educacionais e o processo de aprendizagem facilitando-os através da interdisciplinaridade.

De acordo com Sampaio:

O psicopedagogo pode ser um promovedor de resiliência ajudando o sujeito a desenvolver autonomia, independência, novas alternativas para resolução de situações, novas reflexões para suas atitudes, aprender a lidar com as frustrações, desenvolver a criatividade, aceitar e respeitar a si mesmo e aos outros (SAMPAIO, 2013).

Como também nos aspectos psicológicos como problemas emocionais, pedagógicos como falta de ajuda e incentivo dos pais no processo educacional da criança e por último social relativos as condições econômicas ou desorganização familiar.

Nessa concepção podemos observar o que o código de ética do Psicopedagogo relata em relação ao seu conceito e envolvimento com o sujeito na escola.

No Artigo 1º do código de ética do Psicopedagogo: A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos.

No parágrafo 1º A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento, relacionada com a aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre os processos de aprendizagem e as suas dificuldades.

No Artigo 3º do código de ética do Psicopedagogo: A atividade Psicopedagógica tem como objetivos:

- a) Promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social;
- b) Compreender e propor ações frente às dificuldades de aprendizagem;
- c) Realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia;
- d) Mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem.

Nessa construção da aprendizagem, percebemos que o ato de ensinar envolve diversas ações, Paulo Freire afirma que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996). A curiosidade é o ponto de partida para a aprendizagem, pois se torna um caminho pedagógico e democrático, fazendo do educando um ser mais participativo e aberto ao processo de aprendizagem contínua.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de que a educação necessita de bons profissionais, para buscar em sua sala de aula ter resultados mais satisfatórios no que envolve o processo de ensino e aprendizagem da criança e conseqüentemente acarretar na criança um desenvolvimento de suas habilidades, justamente foi o que observamos no menino a falta de estímulo para melhorar suas habilidades.

Nessa perspectiva, observamos que a criança está apresentando um distúrbio de aprendizagem, causado dentro do processo de ensino-aprendizagem. No sentido de como essa criança foi estimulada e como a mesma aprendeu a aprender, em relação a sua escrita e sua leitura, apresentando características específicas de disgrafia, que falaremos mais a diante.

Na área pedagógica, o aluno demonstra dificuldade em relação a interpretação de suas atividades, na questão de assimilar o conteúdo, que muitas vezes parece faltar o raciocínio, demonstrando ansiedade em grande parte do tempo em que estivemos com ele.

Mas é preciso destacar que toda criança precisa de respeito e comprometimento por parte do professor em ajudá-lo a aprender com Andrade (2011) cita:

Assim, a criança em sua plenitude, desejos e anseios, precisa ser desvelada a partir da sensibilidade e reflexão do educador, sendo este um desafio incansável para a efetivação de uma educação formal que deve estar a serviço da emancipação e transformação do sujeito, promotora da cidadania, que tenha como horizonte educar para um novo mundo possível, tendo com pressuposto a educação para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social, para a diversidade cultural (ANDRADE, 2011, p.58).

Na área corporal, também demonstra um atraso no seu desenvolvimento psicomotor, um retrocesso na aprendizagem, é como se seu aprendizado estivesse estagnado, parado no tempo. Percebemos que ele se comporta normalmente, se senta normal.

Na área sócio-afetiva, ele demonstrou muita falta de estímulo em aprender a ler e escrever, descobrimos que seus pais são totalmente analfabetos e com isso ele fica sem um apoio maior referente as atividades levadas para fazer em casa, e na escola a professora não demonstra muito interesse em ajudá-lo a se desenvolver.

Na área da linguagem, ele apresenta ser uma criança muito calada na sala de aula, algumas vezes consegue interagir bem com seus colegas e a professora.

Na área cognitiva, entre as primeiras hipóteses que nos acometeram em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dessa criança, foi analisar se ele tem algum problema de visão, ou se é disgrafia, nesse intuito iniciamos uma conversa com a mãe dele, fazendo a anamnese e percebemos que ela tem uma vida muito corrida, tem 6 filhos e a mais nova tem um sério problema de glaucoma, sendo que a mãe se ausenta do seu lar, devido ao tratamento da sua filha durante toda a semana.

Iniciamos nosso estágio primeiramente nos apresentando e conversando com a direção, que nos recebeu cordialmente. Em seguida, escolhemos uma criança para trabalharmos, observamos uma aula para conhecer melhor suas dificuldades de aprendizagem. Como a diretora nos relatou que essa criança tem muita dificuldade em melhorar o seu aprendizado

decidimos trabalhar com ela.

Ficamos muito surpresas ao nos depararmos com esse menino, chamado de J. B. A. C, nascido no dia 30 de dezembro de 2006, do sexo masculino, tem 10 anos de idade, seu pai se chama J. F. G. C, e sua mãe se chama I. S. A, estuda numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, o aluno estuda o terceiro ano, mas ele não consegue ler nem escrever nada, entende poucas coisas, sua letra é ilegível, ele mesmo não compreende o que escreve, nem a professora dele também não entende e com isso ele demonstra uma revolta e acaba rasgando as folhas do seu caderno como uma forma de tentar ser ouvido.

Perguntamos para a mãe e para a escola se existia alguma queixa em relação ao menino e os mesmos não tinham nenhuma queixa aparente, só a questão da falta de desenvolvimento na escrita e na leitura. É uma criança aparentemente normal, espontânea, sorridente, ativo e atento. Gosta de estudar matemática, faz pequenos cálculos contando nos dedos os números até chegar a um resultado.

Referente ao período da avaliação e o número de sessões, utilizamos 3 sessões, uma foi a anamnese para coletar-mos os dados necessários da criança, a outra utilizamos como atividade algumas provas piagetianas como o desenho da família e a conservação de líquidos e também trabalhamos com atividades para disgrafia e melhora da escrita. Utilizamos a caixa de pandora como principal instrumento, com diferentes testes e seus objetivos, sempre de melhorar o processo da sua escrita que está muito atrasado.

Nesse sentido o estágio foi de fundamental importância para se conhecer as dificuldades de aprendizagem do aluno e através da observação trabalhar-mos com as atividades específicas para atender as suas necessidades primordiais, conhecendo a realidade do aluno.

E o menino vai pra escola no turno matutino e quando chega em casa sua mãe não está presente, quando ela chega já no fim da tarde, não consegue ter um bom relacionamento com J. B. A. C., sua atenção é toda para essa filha com glaucoma, o menino se sente um pouco só conforme o relato da mãe, a criança necessita de mais afeto no relacionamento de mãe e filho, pois sua mãe se encontra na maior parte do dia ausente, tomando grande parte do tempo que deveria ser vivenciado pela mãe e filho.

A mesma nos confessou que precisa deixar a menina ser mais independente e dá mais atenção, mais estímulo e incentivo para o seu filho melhorar seu desempenho escolar.

A mãe nos relatou também que a sua gestação foi tranquila, foi uma gestação desejada pelos membros da família, e que o comportamento dele com os colegas de classe e em casa é normal, ele brinca com os colegas e demonstra tranquilidade, a mãe ainda citou que tentou colocá-lo num reforço, porém a criança se recusava a frequentar um reforço escolar e nesse

sentido a criança não consegue se desenvolver e progredir na questão de aprendizagem na leitura e na escrita.

CONCLUSÃO

Ao chegarmos ao final desse relatório podemos concluir que a educação é o principal alicerce da vida social. O nosso objetivo principal de trabalhar com o nosso paciente foi observar as principais características e suas maneiras de dificuldades de sua aprendizagem, relacionadas às características da disgrafia.

Abordamos um estudo em diferentes aspectos da aprendizagem da criança, com dificuldades de aprendizagem, como a família e o contexto escolar e social conseguem desenvolver a estrutura cognitiva da criança, com os aspectos motivacionais que caracterizam a aprendizagem da criança na escola. Percebemos que a forma da criança se expressar merece um pouco mais de atenção na relação com seu desenvolvimento de aprendizagem e principalmente de sua escrita.

Tornando-se de suma importância para o processo de ensino de o professor ajudar esse aluno a crescer e se desenvolver é preciso que o professor acredite no aluno e esteja sempre em busca de novos conhecimentos e métodos de envolver a criança para o seu crescimento intelectual.

Foi apontada nos resultados a predominância da explicação “falta de esforço” para o fracasso escolar; as atribuições “não sei” e “não prestar atenção” ficaram evidentes. Os resultados apontaram uma tendência à internalização do sucesso e do fracasso, visto que a criança atribuí a si mesma a responsabilidade pelo desempenho acadêmico.

Contudo percebe-se ainda que compusessem a categoria Família trataram as dificuldades de aprendizagem a partir do processo de escolarização, ou seja, a partir das relações que se estabelecem dentro do contexto escolar, considerando que a família possui grande influência, no entanto não determina, sozinha, o desempenho escolar de um aluno.

Nesse caso nosso paciente teve um bom desempenho nas sessões, sendo assim não será necessário encaminhá-lo para outro profissional. Aos pais orientamos que procurem estimular o bem estar da criança e ao mesmo tempo mostrar para ele que é importante ele acreditar no seu próprio potencial de aprendizagem, e a escola precisa focar mais na qualidade de ensino trabalhada para essa criança, com atividades e dinâmicas diferenciadas. Para essa questão, devemos observar o que diz Andrade (2011).

A formação da criança pequena para humanização deve ser compreendida enquanto pressuposto e estratégia de adequação à vivência de práticas sensíveis, politizadoras e transformadoras, que promovam a compreensão do ser criança, da infância em sua plenitude e valores sociais e morais, e que compreenda a educação da criança pequena enquanto direito universal e humano. (ANDRADE, 2011, p.57)

Diante deste trabalho referente ao transtorno de aprendizagem da criança que é a disGRAFIA, tivemos a experiência de aprimorar nossos conhecimentos em relação a esse problema comum que aflige muitas crianças na escola e limita-as a continuar os estudos.

Nesse caso percebemos que a professora e coordenação sabiam que a criança tinha um problema de aprendizagem, mas não identificavam o fator real do problema dele que é a disGRAFIA, com isso a criança não conseguia se desenvolver na escola em relação a sua leitura e escrita das palavras.

Ao longo dos encontros com a criança percebemos que ele é um menino inteligente e com a aplicação das atividades ele conseguiu desenvolver melhor a coordenação motora e o reconhecimento das letras através da sua própria escrita.

Com isso finalizamos nossos encontros com a expectativa de termos ajudado nosso cliente a melhorar sua concentração, referente aos seus estudos, sendo assim melhorando a sua qualidade no aprendizado escolar. Para nossa experiência percebemos que é necessário saber diagnosticar o problema e utilizar a metodologia adequada para cada tipo de transtorno.

REFERENCIAS

ANDRADE, Aurília Coutinho Beserra. **Formação humanizadora na educação infantil e a promoção de outro mundo possível.** In. MAKNAMARA, Marlécio (Org.). Encontros em educação: infância, história, política, cultura, meio ambiente... João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2011.

CARACIKI, A. **Letrafeia é desleixo? Curso de oratória: voz e fala,** 2006. Disponível em <[HTTP://www.opoderenergeticodavoz.fnd.br/disgrafia.htm](http://www.opoderenergeticodavoz.fnd.br/disgrafia.htm)> Acesso em 12/01/2017.

_____ **Como tratar a disGRAFIA** (Rede Novo Tempo), <<https://www.youtube.com/watch?v=XvyIslyUT10>> acesso em 22: 07 no dia: 04/01/2017

CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas.** (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção educação contemporânea

DisGRAFIA- problemas de aprendizagem,<<https://www.youtube.com/watch?v=6PQJ0Ds6aTg>> acesso em 22: 11 no dia 04/01/2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa 21. ed.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSÉ, E. A. et al. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia. Diagnóstico e Intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2005.

_____. Psicopedagogia, Associação Brasileira de. **Catálogo do Psicopedagogo 2013**, seção ceará.

SAMPAIO, Simaia. **A psicopedagogia como provedora de resiliência**. Postado em 14 de fevereiro de 2013. <http://simaia.blogspot.com.br/2013/02/a-psicopedagogia-como-promovedora-de.html>. acesso em 22: 14 no dia 04/01/17

SISTO, F. F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**: Petrópolis: Vozes, 2000.

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Maria da Guia da Silva Batista (Pós graduando em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau)

Larissa dos Santos Soares (Pós graduando em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau)

Orientadora: Ma. Karla Alves Carlos (Professora da Pós-Graduação da Faculdade Maurício de Nassau)

RESUMO

Este resumo caracteriza a importância da inclusão educacional no aspecto relativo as dificuldades enfrentadas pelos alunos no ambiente educacional. Dificuldades essas que são cotidianamente percebidas por alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Acarretando em uma série de fatores como a forma de ensinar dos professores, a motivação dos alunos e o contexto familiar que distorce um pouco a realidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse intuito o principal objetivo é caracterizar situações de dificuldades enfrentadas no dia a dia pelo professor e os alunos para o fortalecimento de suas habilidades, para as crianças expressarem seus desejos e necessidades por meio da inclusão educacional.

Palavras chave: Inclusão. Dificuldades. Habilidades.

INTRODUÇÃO

Desde que surgiu o ensino até hoje, sabe-se que grande parte dos alunos apresenta dificuldades na aprendizagem e estas começam desde a pré-escola e se arrastam pelas séries iniciais.

É na primeira infância que se assentam as bases para o desenvolvimento da inteligência da criança, estas dificuldades podem estar relacionada a uma série de fatores, um deles é o método de ensino utilizado pela escola ou pelo o professor.

Outro fator é a falta de motivação dos próprios alunos em sala de aula por parte dos professores. Nesse sentido Assis (2010) deixa claro que:

A maior tarefa que se apresenta é criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos. Para isso, ponto fundamental seria a identificação das práticas que dificultam o acesso ao currículo, bem como reconhecer as práticas que facilitam esse acesso.

É importante conhecermos as dificuldades da aprendizagem apresentadas pelos alunos nas séries iniciais, para quando for fazer parte do quadro docente de uma escola saber identificar e tentar solucionar o problema.

Portanto, é realidade constatada que todos os alunos são diferentes, tanto em sua capacidade cognitiva, quanto as suas motivações, todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas contextualizadas e relativas, e é necessário colocar o acento no próprio processo de interação ensino/aprendizagem.

Percebe-se que o fornecimento de suporte temporário e de assistência regulada ao desempenho da criança é a possibilidade de melhores condições para resolução de problemas de tarefas, o resultado alcançado é o desempenho potencial, aquele que vai além do desempenho real, resta ao professor saber identificar em qual nível se encontra seu aluno.

Na sociedade atual percebe-se que ainda existe uma grande resistência no sentido de incluir a criança com necessidades especiais na escola normal, e as dificuldades enfrentadas pelo professor nesse processo, visto que a sociedade é determinada, organizada e regida pela lógica do mercado que é de natureza excludente. Nem sempre o professor foi preparado durante sua formação para lidar com o contexto e a pluralidade das necessidades especiais.

A própria sociedade dita suas regras, de qual grupo cada ser vai pertencer nas diferentes concepções sociais, nas lutas de classes, dominação, exploração, em várias concepções como econômica, e por outros motivos políticos, culturais, étnicos, religiosos, etários, sexuais, etc.

Além de situações de conflito e desigualdade, sendo que essas concepções determinam as relações sociais, a exclusão não dá o direito para o outro cidadão e a luta por direitos iguais muitas vezes não é respeitada. Essas pessoas especiais são excluídas por ser muitas vezes pobres, sem acesso ao mercado de trabalho e também por que a própria família não acredita no desenvolvimento dessas pessoas especiais. Mas as leis deixam claras que as crianças com necessidades especiais devem ter seus direitos assegurados como fala o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (Lei 8060-MAS, 1990):

O Estatuto prioriza a criança e o adolescente e estabelece os direitos e os deveres do Estado para com todas as crianças e jovens brasileiros: nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais.

Com ênfase nessa dificuldade enfrentada pelo professor na inclusão educacional, na sala de aula, foi realizado uma entrevista com a professora responsável por uma determinada turma do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Itapororoca, PB, para discutirmos as principais dificuldades nesse processo.

Relevando assim a importância de conhecer as dificuldades do professor em sala de aula, as dificuldades dos alunos e como eles são tratados na escola, visto que eles sofrem muita

discriminação por parte dos seus próprios colegas, e como o professor pode ajudar esse aluno sem descuidar dos outros alunos na sala de aula e como é a acessibilidade da escola para esse aluno, visto que os maiores problemas são a falta de estrutura física da escola, como falta de rampas, de portas adaptadas para cadeirantes, entre outros aspectos.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação/**Secretaria de Educação Especial-MEC;SEESP, 2001.P. 12, 13.** Especial na educação básica: O Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais:

I-Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades ;

II-Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

III-Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns;

IV-Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidades de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V-Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Portanto, o professor precisa procurar buscar capacitação para atuar no contexto da inclusão escolar dos alunos com necessidade especiais, tendo em vista que sua graduação não fora suficiente para a atuação neste campo de trabalho, pois como as leis determinam a inclusão dessas crianças especiais tem que ser respeitadas e cabe ao professor enfrentar esse novo dilema buscando soluções para se trabalhar na sua sala de aula.

Percebendo a aprendizagem como influenciada por características peculiares de cada um e, do próprio meio que ele conviva escolar ou não, atentando-se para a individualidade de ritmos, comportamentos e percepções, só então poderia se afirmar que a não correspondência aos chamados padrões de linguagem seja na leitura ou na escrita seja de fato uma dificuldade de aprendizagem.

Nessa concepção, atualmente a aprendizagem pode ser confundida ou formada por algum *déficit*. De modo geral as crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamentos são descritas como menos envolvidas com as tarefas escolares do que os seus colegas sem dificuldades.

Muitas vezes, um aluno não tem bom desempenho escolar porque seus hábitos de estudos são inadequados. Nesse caso, o analista do comportamento (coordenador pedagógico

e/ou psicopedagogo) e os alunos podem juntos decidir estratégias de estudo mais eficientes, que levem em consideração o tempo disponível, o local de estudo e a matéria a ser estudada.

Sendo assim este trabalho foi realizado de forma diferente com cada tipo de estudante, enfatizando as características pessoais do aluno, suas necessidades imediatas como ele se relaciona com seu ambiente social e emocional.

Nesse intuito, o principal objetivo foi caracterizar situações de dificuldades enfrentadas no dia a dia pelo professor e os alunos para o fortalecimento de suas habilidades, para as crianças expressarem seus desejos e necessidades por meio da inclusão educacional.

A metodologia trabalhada foi uma pesquisa a campo com aplicação de um questionário que foi feito em uma determinada escola municipal na cidade de Itapororoca, na própria sala de aula. Utilizamos informações de textos que relatam as dificuldades do professor na sua sala. Os materiais utilizados foram Xerox, lápis, folha de ofício, caderno, câmera fotográfica entre outros.

Visto que o desenvolvimento das estruturas lógicas da pessoa com deficiência e sua interação com o meio comprovam que eles são capazes de raciocinar. Segundo Gil:

Muitos estudos de campo possibilitam a análise estatística de dados, sobretudo quando se valem de questionários ou formulários para coleta de dados. No entanto, diferentemente dos levantamentos, os estudos de campo tendem a utilizar várias técnicas de coleta de dados. Daí por que nesse tipo de pesquisa, os procedimentos de análise costumam ser predominantemente qualitativos. (GIL, 2002, p. 133.)

Caracterizar situações de dificuldades enfrentadas no dia a dia pelo professor, foi o principal objetivo do desenvolvimento desta pesquisa, questionando qual a concepção dela sobre a educação inclusiva e os alunos para o fortalecimento de suas habilidades, para as crianças expressarem seus desejos e necessidades por meio da inclusão educacional é o principal objetivo deste trabalho.

iniciamos a entrevista perguntando qual era concepção dela como professora sobre a educação inclusiva de qual é a importância da prática na sala de aula sobre as dificuldades vivenciadas diariamente por ela e se ela já teve a experiência de trabalhar na escola com o convívio e a valorização das diferenças na inclusão social educacional, sem ver o aluno como um problema anormal e sim como uma nova expectativa de passar o ensino para esse aluno especial, e se ela teve um apoio pedagógico nesse processo educacional.

Visto que o desenvolvimento das estruturas lógicas da pessoa com deficiência e sua interação com o meio comprovam que eles são capazes de raciocinar e portanto, progredirem no seu conhecimento intelectual.

RESULTADOS DA PESQUISA E RESPOSTAS DA PROFESSORA

1º) Qual é a sua concepção sobre a educação inclusiva?

“A minha concepção sobre a educação inclusiva, esse tipo de educação é uma educação em que a escola e todos devem professores não faça exclusão de um aluno na sala, ou na escola com seus preconceitos. Portanto nós educadores devemos receber todos na escola de maneira igualitária no tratamento e entres outros aspectos. Devemos ensinar com responsabilidade ética de promover aos alunos sem ter distinção entre ele em suas multiplicas dificuldades, e assim, buscar novas forma de ensinar que se encaixe na realidade, ou na especialidade do aluno”.

2º) Você já teve experiências com pessoas com necessidades educacionais especiais na sala de aula? Se sim quais as estratégias de ensino que utilizou?

Sim, já passei por uma experiência com um aluno que apresentava alguns aspectos diferentes, mas não fiz exclusão dele, nesse caso eu fui mim adaptando a ele, em cima desses aspectos dele eu trabalhei com que pode perceber do menino que falava muitas coisas que não tinha fundamento e repetia as mesmas palavras toda hora, mas ele não era violento. Com o passa dos dias fui observando ele e percebei que ele todo tempo vivia brincando com um avião feito de papel e com outros objetos.

E assim coloquei a mão na maça para confeccionar junto com toda turma brinquedo e essas aula que envolvia todos para que ele interagisse com a turma e a que a turma se aproximasse dele. Brincadeiras e jogos eram o que ele mais se envolvia e assim fui mim adaptando a essa realidade.

3º) Que dificuldades o educador encontra diante da inclusão educacional?

A minha maior dificuldade foi de buscar outra pessoa para mim ajudar na sala com esse aluno e ensinar os demais, pois fui conversar com a gestora e não teve muito êxito com essa conversa pois ela não foi atrás de uma solução para essa realidade, pois no dia a dia foi mim adaptando e levando na pratica com minha ações e intervenções na sala.

4º) O que você pensa sobre a lei que afirma que, de preferência, toda criança com deficiência deve ser educada na rede regular de ensino?

Eu acho que a lei é muito bonitinha na teoria, mas na maioria dos casos ela não acontece. Por que a lei fala que a professora tem um aluno especial na sala tem que ter apoio pedagógico, sendo assim tendo apoio especializado e preparado para ajudar o professor. E também a escola tem que da condição estruturais, com rampas adaptadas e entres outra coisa para acessibilidade do aluno especial está na escola. Mas sabemos que existe diversas especialidade na realidade individualidade de cada aluno especiais, por que temos alunos que é limitado no ato de enxergar, outros no ato de ver, no ouvir e entre outros aspectos da realidade do aluno nas escolas brasileiras.

5º) Que instituição você considera mais adequada para a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais?

Eu penso que a instituição mais adequada, são aquelas que têm profissionais qualificados e capacitados com uma gestão atuante e que tenha apoio pedagógico na sala, para lidar com diversas situações no cotidiano escolar. E que os coordenadores pedagógicos estejam sempre presente e atuante na escola e que, desta forma não tenha nenhum tipo de exclusão na escola. E que tenha na escola por parte dos profissionais respeitos pelas diferenças. Desta maneira, dando condições de trabalho aos professores para lidar com a pluralidade em relação às diferenças características dos alunos na sala de aula.

DISCUSSÃO

Pode-se perceber, através da entrevista realizada que a inclusão de alunos especiais na escola regular, necessita de um olhar mais abrangente, é que é preciso que todos da escola venham ter uma visão mais humanizada para com os estudantes que possui algum tipo de dificuldade de interagir, de andar, ver, e entres outras coisas. Para que seja desconstruída essa cultura perante: a escola, o professor e até pela própria família de uma pessoa que possui um parente especial com visão de que a escola não foi feita para ele.

Os professores de hoje na atualidade tem que está preparado para que isso aconteça é preciso que o professor tenha que ter apoio especializado para receberem os alunos especiais na sua sala de aula.

Desta forma, superando suas dificuldades e enfrentando as dificuldades com responsabilidade e com comprometimento. De acordo com Assis (2010) "as instituições educacionais promovem processos de inclusão, e ao mesmo tempo, podem legitimar a exclusão (através do fracasso e do abandono escolar)."

A escola do jeito que prepara o planejamento, um currículo para os alunos da escola

regular que são considerando sem nenhuma especialidade. Esses profissionais têm também que preparar um currículo para os alunos especiais e que também seja um planejamento flexível, com mudanças e adaptações para nível de aprendizagem do aluno e sendo de acordo com sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vale do Mamanguape possui professores ótimos que leva o seu profissionalismo com muita seriedade e responsabilidade e com muito comprometimento, são esses profissionais que fazem a diferença por onde leciona que tem objetivo e metas no seu processo de avaliar o aluno na sua aprendizagem.

Esses professores não fazem mais por que na maioria dos casos os funcionários da escola não trabalham com união e com essas situações de trabalho e condições dos espaços não ajuda muito os professores para desenvolverem seu trabalho como deveria ser mais fácil.

Portanto, tem muitos casos de professores que vivem acomodados e não faz nada para mudar as suas metodologias e seus planejamentos. Vivemos no tempo em que a tecnologia está em todo vapor, quase todas as pessoas tem acesso ao conhecimento, a informação com muita facilidade e tem muitos profissionais que não mudam seu modelo de trabalho, não procuram outras ferramentas que leva o seu trabalho ser mais fácil, com isso percebemos que é preciso uma mudança em todos os sentidos na educação tanto com professores capacitados para trabalhar com essas crianças especiais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ASSIS, Francymara Antonino Nunes de. **Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa: as representações sociais das mães (1996-2006)**. Maio, 2010. 127p. Dissertação (Mestrado) – UFPB – João Pessoa, maio de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001. P. 12, 13.**

Estatuto da Criança e do Adolescente – **ECA** (Lei 8060- MAS, 1990).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**. In: *Revista Outro Olhar*. Ano IV nº 4. Belo Horizonte: outubro, 2005.

MICHELS, L. R. F. *A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário*. Dissertação de Mestrado. PUC-RS. Porto Alegre, 2000.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**(Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996). Ministério da Educação. Brasília, DF, 2001a.

MEC/SEESP **Lei da Acessibilidade**(Lei 10.098). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar;

SOLER, R. *Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural*. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM UM CAMINHO A SER DESCOBERTO

Anny Edze Maia Clementino (Faculdade Integrada de Patos)
Eduardo de Jesus Avelino do Nascimento (Universidade Estadual da Paraíba)
Jaqueline Poliane Costa de Sousa – Orientadora (Faculdade Integrada de Patos)

RESUMO

Ainda é grande o número de crianças que se encontram com dificuldades de aprendizagem, conseqüentemente, torna-se necessário que aconteçam intervenções psicopedagógicas no âmbito institucional, atendendo-as adequadamente, criando meios para que se possa amenizar esse problema. Muitas instituições de ensino e seus educadores ainda desconhecem as formas que devem lidar com as dificuldades de aprendizagem e, acabam excluindo e discriminando seus alunos, levando-os a se culparem por suas dificuldades. Porém, a percepção do professor quanto a essas dificuldades resultará em um processo ensino/aprendizagem de melhor eficácia. Ao longo do trabalho, pretendemos diferenciar distúrbio, dificuldade e transtornos de aprendizagem, pois ainda não estão claros e existe confusão entre a distinção dos termos. O presente artigo trata-se de uma pesquisa de intervenção psicopedagógica utilizando os jogos no processo de ensino-aprendizagem. O principal objetivo deste artigo é de investigar o que pode ocasionar os problemas de aprendizagem, visto que esses problemas vão desde fatores orgânicos a fatores ambientais, e levar em consideração a importância do papel do psicopedagogo institucional. Trata-se de uma pesquisa experimental, onde participaram desta pesquisa os alunos das escolas públicas do Município de Alagoinha – PB. A coleta de dados se deu através de uma anamnese e também de um teste de diagnóstico para sabermos as principais dificuldades desses alunos. Utilizaremos como marco teórico os estudos de CANO, BONALS (2008), ROTTA, OHLWEILER, RIESGO (2016), SMITH, STRICK (2007), entre outros, sendo estes aportes dos estudos bibliográficos.

Palavras-chave: Dificuldades; Intervenção Psicopedagógica; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o número de crianças com dificuldades de aprendizagem ainda é muito grande. Muitas instituições de ensino e seus educadores, ainda, desconhecem tal problema e as formas para lidar com as mesmas, e acabam de certa forma excluindo ou discriminando seus alunos, levando-os a se culparem por suas dificuldades.

Cada indivíduo aprende no seu tempo, da sua forma, alguns aprendem apenas ouvindo informações, outros aprendem com algo concreto. De acordo com Piaget (1973) a “aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito”, já para Vygotsky (1993), a “aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais”.

Dessa forma, os educadores devem ficar atentos a esse desenvolvimento na aprendizagem. Existem vários fatores que ocasionam as dificuldades de aprendizagem, como

fatores orgânicos, fatores específicos, fatores psicógenos e fatores ambientais. Diante desses fatores, surgem algumas dúvidas de como proceder nestes casos. Fica claro que além do trabalho realizado pelo professor na sala de aula, é preciso que haja intervenções de outros profissionais, para que se possa entender qual caminho necessário para uma intervenção que possibilite ao sujeito meios para desenvolver-se no processo de aprendizagem.

É importante que os alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem, tenham um atendimento especializado fora da sala de aula, se faz necessário, portanto, a presença de um psicopedagogo institucional para trabalhar com atividades de intervenção em busca de estratégias para amenizar os problemas de aprendizagem nas escolas se for necessário após as intervenções outros profissionais como psicólogos, fonodiológo, poderão ser incluídos dentro do processo.

O psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, tanto de forma preventiva como na forma terapêutica, visando compreender o processo de desenvolvimento e a aprendizagem humana, apelando para algumas estratégias de intervenção objetivando investigar os problemas de aprendizagem. Vale destacar que o psicopedagogo busca, por meio de intervenções orientadas, prevenir os problemas de aprendizagem.

O psicopedagogo não surge como um “resolvidor” de problemas, mas um profissional que, dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre sujeitos e o conhecimento, e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico. (TANAMACHI, 2003, p., 43)

Para tanto, precisa-se que haja um trabalho simultâneo envolvendo a escola, o professor e o psicopedagogo para trabalharem, de forma coordenada, as dificuldades dos alunos resultando em um processo ensino/aprendizagem de melhor eficácia.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: com os objetivos que pretendemos alcançar com as intervenções, Metodologia que é o método aplicado a pesquisa, a fundamentação teórica onde mostramos todo o embasamento para a construção da nossa pesquisa, resultados e discussão que mostra se os objetivos estão sendo alcançados, conclusão onde vamos expor o que aprendemos e observamos durante as intervenções, indicando se alcançamos nossos objetivos e as referências.

1. 1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

- Investigar os problemas que ocasionam as dificuldades de aprendizagem.

1.2 Objetivos Específicos

- Compreender as dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar.
- Realizar anamnese com os pais;
- Realizar testes de diagnóstico de escrita;
- Trabalhar com intervenções psicopedagógicas;
- Desenvolver atividades lúdicas em busca de um melhor aprendizado;

2. METODOLOGIA

Para que os objetivos aqui elencados sejam alcançados, optamos por dividir nossa pesquisa em duas partes, a primeira é a pesquisa de cunho bibliográfico, conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é “um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Seguida de uma pesquisa experimental, optamos por essa pesquisa, pois trata do método de investigação que busca estabelecer relações de causa e efeito nos grupos investigados.

Conforme GIL (2008) citado por PRODANOV e FREITAS (2013), o método experimental consiste, especialmente em submeter os objetos de estudos à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto.

2.1 Análise dos Dados

Participaram desta pesquisa alguns alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental I da cidade de Alagoinha – PB que demonstravam dificuldades na aquisição do conhecimento, totalizando 21 alunos. Inicialmente foram aplicados testes de diagnósticos de leitura e escrita para sabermos quais as principais dificuldades desses alunos. Em seguida aplicamos uma anamnese com os pais, afim de investigarmos como foi o desenvolvimento da criança, seguido de conversas informais com os alunos e com professores.

Em um segundo momento foi dado início as intervenções nas escolas. Essas intervenções ocorrem sempre uma vez por semana em cada escola, trabalhando sempre 20 minutos com cada criança, visando um bom rendimento. Buscamos sempre trabalhar com o auxílio do alfabeto móvel, sílaba inicial, letra inicial, dominó das sílabas, formação de palavras, entre outros jogos.

2.2 Intervenções

As intervenções sempre ocorrem uma vez por semana em cada escola. Na primeira intervenção realizamos um teste de diagnóstico de escrita para investigarmos as principais dificuldades de aprendizagem desses alunos.

A cada semana procuramos levar um jogo diferente em busca de um ensino-aprendizagem de melhor eficácia e sempre mostrando que o ato de aprender também pode ser prazeroso.

Buscamos sempre focar na formação dos nomes dos alunos e explorar cada letra do seu nome, pois muitos não sabem e não identificam nenhuma letra, escrevem letras aleatórias e sem sentido algum.

Realizamos também uma anamnese/entrevista com os pais, onde pudemos investigar a fundo como foi o desenvolvimento da criança até os dias atuais “A entrevista não se destina a mudar o aluno, o professor ou a família, mas sim a interagir com estes para poder entender melhor o processo evolutivo do aluno e encontrar estratégias conjuntas para favorece-lo”. (BASSEDAS e BONALS, 2001, p. 111-121).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O Processo de Aprendizagem

Aprendizagem é o método ou fenômeno ligado ao ato de aprender. É o processo de aquisição do conhecimento, das habilidades, atitudes e valores, sendo permitido por meio do ensino, estudo ou experiência. O processo de aprendizagem se dar através do sistema nervoso central em que se produzem modificações mais ou menos permanentes.

Um dos grandes problemas que ocorrem nas escolas são as dificuldades de aprendizagem, que resultam em fatores orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais.

Segundo Paín (1985) “A origem de toda aprendizagem está nos esquemas de ação desdobrados mediante o corpo”. Logo, os fatores orgânicos estão relacionados a dimensão biológica, voltada para o corpo que precisa ter a parte anatômica em bom funcionamento, pois

mesmo ainda não sendo suficiente para a causa das dificuldades de aprendizagem, pode ser um motivo para os problemas cognitivos, como por exemplo a saúde física comprometida, falta de integridade neurológica, alimentação inadequada.

Os fatores específicos abrangem os problemas existentes na área da leitura e escrita, na atribuição dos significados ou na organização de tempo e espaço. Os fatores psicógenos estão ligados a relação da aprendizagem do “eu”, já os fatores ambientais estão relacionados à parte social, facilitando ou não na aprendizagem, ou seja, a educação familiar, grau de estimulação, influência dos meios em que está inserido podem influenciar na aprendizagem das crianças.

Além desses fatores, as dificuldades de aprendizagem também podem estar ligadas a relação professor-aluno, relação aluno-aluno, ou até mesmo devido à metodologia do professor. Entende-se por dificuldades de aprendizagem

Dificuldades de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas a autorregulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as Dificuldades de Aprendizagem. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socioemocionais) ou influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições. (FONSECA, 1995, p, 71)

As dificuldades de aprendizagem estão ligadas há inúmeros fatores, mas não podemos rotular nem excluir uma criança, pois todos são capazes de aprender, ao seu tempo, no seu limite, mas aprendem.

Algumas dificuldades de aprendizagem estão ligadas a um comprometimento no funcionamento de certas áreas do cérebro. As dificuldades mais conhecidas são: Dislexia que é uma dificuldade de leitura; Disgrafia, dificuldade de escrita; Discalculia, dificuldades em cálculos matemáticos; Dislalia, dificuldade na fala; Disortografia, um tipo de distúrbio enfrentado por quem tem dislexia; TDAH, em que o indivíduo apresenta baixa concentração, inquietude e impulsividade.

Por outro lado, é muito comum a confusão entre os termos Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem. De acordo com Vallet (1997 apud CIASCA 2003) “O termo distúrbio de aprender tem sido usado para indicar uma perturbação ou falha na aquisição e utilização de informações ou na habilidade para solução de problemas”.

Em 1981, uma definição geral aos distúrbios de aprendizagem foi apresentada ao Comitê Nacional de Aprendizagem por Hammill como sendo

Um grupo heterogêneo de transtornos que se manifesta por dificuldades

significativas na aquisição e uso da escrita, fala, leitura, raciocínio ou habilidade matemática. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se ocorrerem devido a disfunção do sistema nervoso central, e que podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem problemas nas condutas de autorregulação, percepção e interação social, mas não constituem, por si só um distúrbio na aprendizagem. Podem ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes ou com influências, extrínsecas, porém não são os resultados dessa condição. (HAMMILL, 1988/1991).

Os transtornos de aprendizagem são fatores mais específicos, ou seja, estão mais centrados em problemas relacionados à leitura, escrita e habilidades matemáticas. Assim, segundo OHLWEILLER (2016), “Os transtornos de aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual. ”

3.2 O Papel do Psicopedagogo como Instrumento de Prevenção

O objeto de estudo do campo da psicopedagogia é a aprendizagem, tanto em crianças, com em adolescentes, adultos e idosos. Nessa perspectiva, o psicopedagogo deverá trabalhar em cima das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem que estão presentes no cotidiano, impedindo os educandos de realizar tarefas simples.

Na sua atuação na escola, o psicopedagogo contará com a ajuda dos conhecimentos do campo da pedagogia, psicologia, neurologia, a fim de investigar o que levou aquele aluno a não aprender e acompanhar sua turma.

O psicopedagogo precisará promover intervenções, buscando trabalhar as principais causas das dificuldades de aprendizagem enfrentadas nas escolas. Conforme Fagali (2002), “o psicopedagogo precisa trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento. ”

O processo de aprendizagem é muito individual, muda de pessoa para pessoa, porém, nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem o processo é mais lento, comprometendo a vida escolar. Por estar no dia a dia em sala, o professor deve estar atento quanto às dificuldades do aluno para que, com a intervenção de um psicopedagogo, que irá intervir com instrumentos para facilitar e promover o aprendizado, possam auxiliar o aluno em seu desenvolvimento cognitivo, através de um ensino-aprendizagem mais prazeroso.

Por outro lado, o psicopedagogo não é um resolvidor de todos os problemas, o seu trabalho só terá um bom desempenho se contar com o apoio da escola, dos professores, dos

pais ou de um outro profissional ao qual esteja acompanhado aquele aluno, assim, formando o trabalho interdisciplinar.

Segundo TANAMACHI:

O psicopedagogo não é um mero “resolvedor” de problemas, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que e interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e a reapropriação da capacidade de pensamento crítico. (TANAMACHI, 2003, p, 43).

O psicopedagogo é um profissional habilitado para assessorar o professor, ajudando os alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem, através de intervenções que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem tornando a forma de aprender mais prazerosa. Ele pode atuar em diversas áreas, visando o trabalho preventivo e terapêutico, para compreender o desenvolvimento e o processo da aprendizagem.

O psicopedagogo institucional, atua dentro do ambiente escolar, identificando os alunos que apresentam dificuldades em sala, ele pode trabalhar com intervenções de grupo ou individualizadas, verificando o perfil dos alunos e avaliando a metodologia aplicada na escola.

O psicopedagogo é o profissional que deve acompanhar o professor no processo de ensino-aprendizagem, ele vai trabalhar especificamente com os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem. Segundo Barbosa (2001), “a psicopedagogia como área que estuda o processo de ensino/aprendizagem, pode contribuir com a escola na missão de resgate do prazer no ato de aprender e da aprendizagem nas situações prazerosas”

Como recurso de tornar o ato de aprender mais prazeroso utiliza-se o lúdico para trabalhar com crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. O psicopedagogo, diante dessas dificuldades diagnosticadas, deverá trabalhar em conjunto com o professor objetivando um ensino de melhor eficácia.

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. (WAJSKOP, 1995, p. 25)

O lúdico é uma ferramenta facilitadora para aprendizagem, através de jogos e brincadeiras as crianças podem aprender muito mais, tendo em vista que muitos aprendem com o concreto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo das intervenções, podemos observar que as crianças têm muita dificuldade na assimilação do que lhe é ensinado, são alunos carentes de atenção, de carinho, de amor e muitos convivem com problemas familiares, fatores que contribuem negativamente na aprendizagem, outros não tem o apoio e o incentivo em casa para continuar os estudos.

Na primeira intervenção realizada, vimos que muitos alunos tinham vontade de aprender, mas tinham vergonha, pois alguns estão com uma idade avançada, não condizente com a série que se encontra. Através de conversas informais com os alunos, observamos que demonstram interesse em aprender e procuram sempre participar das atividades propostas. Um dos alunos falou a seguinte frase “Professora, tudo é uma questão de vontade, de querer, e eu quero aprender a ler”, falou isto com os olhos brilhando por ter conseguido ler a palavra “cavalo” com muita dificuldade.

A cada intervenção procuramos sempre inovar nos jogos para chamar ainda mais a atenção dos alunos e despertar cada vez mais o interesse para a aprendizagem, mostrando que aprender também pode ser divertido.

5. CONCLUSÃO

Observa-se que nos dias atuais, o número de crianças com dificuldades de aprendizagem ainda é muito grande. Muitas instituições de ensino e seus educadores ainda desconhecem tal problema e as formas para lidar com essas dificuldades, e acabam de certa forma excluindo ou discriminando seus alunos, levando-os a se culparem por suas dificuldades.

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer por vários fatores que podem ser orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais. Diante desses problemas, surgem algumas dúvidas de como proceder nestes casos. Fica claro que além do trabalho realizado pelo professor na sala de aula, é preciso que haja intervenções de outros profissionais.

O professor é quem irá perceber qual dificuldade de aprendizagem seu aluno apresenta, quando isso ocorre, faz-se necessário a presença de um psicopedagogo na escola, pois ele irá intervir com instrumentos para facilitar e promover uma melhor aprendizagem para o aluno, objetivando um ensino-aprendizagem mais prazeroso.

É importante destacar que o psicopedagogo não vai aparecer como um remédio ou cura para todos os problemas, mas irá trabalhar em conjunto com o professor e outros

profissionais para um bom rendimento do aluno.

Para isso o psicopedagogo pode utilizar de métodos lúdicos nas suas intervenções, pois muitos alunos aprendem com algo concreto e torna o ato de aprender ainda mais prazeroso.

REFERÊNCIAS

CANO, M. S; BONALS, J. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FAGALI, E; VALE, Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

FONSECA, V. da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAMMILL, D.D. On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2): 109 – 113, 1988.

OHLWEILER, Lygia; ROTTA, Newra Tellechea; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos Da Aprendizagem**. In: _____. *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016. Cap. 2, p.107-406.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Trabalho Científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: UNIVERSIDADE FEEVALE, 2013.

TANAMACHI, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). **A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação**. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (p. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

VALLET, R.E. **Tratamento de Distúrbios de Aprendizagem: Manual de Programas Psicoeducacionais**. (Coord. Da Editora Brasileira Leopoldo A. de Oliveira Neto), São Paulo, EDU/EDUSP, 1977).

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

O ALUNO AUTISTA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Aline dos Santos Bernardo Lima (Faculdade Mauricio de Nassau)

Emanuel José Duarte (Faculdade Mauricio de Nassau)

Orientador: Prof. Ms. Ednildon Ramalho Fideles Júnior (Faculdade Mauricio de Nassau)

RESUMO

O presente artigo é fruto do Estágio Institucional do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, da Faculdade Mauricio de Nassau. Durante o processo de Estágio. Qualquer abordagem sobre o tópico autismo infantil deve referenciar os pioneiros Leo Kanner e Hans Asperger que, separadamente, publicaram os primeiros trabalhos sobre esse transtorno. Kanner, em 1943, descreveu a condição de onze crianças consideradas especiais, com características diferentes de um conceito que estava muito em voga na época, a esquizofrenia infantil (BARROS, 2013). A criança estudada por nós apresenta um comportamento não muito comum para idade, se destacando por se isolar de tudo e todos; recusa qualquer tipo de afeto e não se relaciona no meio social, nem interage com outras crianças. Esta pesquisa objetivou avaliar a criança em seu contexto educacional, seu desempenho e os possíveis desafios causados pelo transtorno do Espectro Autista em seu processo de aprendizagem. Como metodologia, lançamos mão de bibliográfica relacionada ao tema, bem como artigos, revistas eletrônicas que serviram de lineamento para a elaboração de atividades focadas no desenvolvimento da aprendizagem da criança investigada. Na coleta de dados, usamos questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos pais, professor e equipe pedagógica. É importante ressaltarmos que felizmente, muito se evoluiu no preconceito acerca do autismo e seu diagnóstico, muitos rótulos patológicos foram superados, mas ainda é preciso avançar muito no tocante a inclusão dessas agentes no processo educacional. O trabalho enquanto neuropsicopedagógico no apoio a esses discentes é fundamental, primando o exercitar de ver o mundo através de seus olhos, e usar esta perspectiva para ensiná-los a ler o mundo, superando desafios e obtendo significativa evolução no processo de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, Autismo, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará a experiência vivenciada no Estágio Institucional em Neuropsicopedagogia. Iniciamos enfatizando que qualquer abordagem sobre o tópico autismo infantil deve referenciar os pioneiros Leo Kanner e Hans Asperger que, separadamente, publicaram os primeiros trabalhos sobre esse transtorno. Kanner, em 1943, descreveu a condição de onze crianças consideradas especiais, com características diferentes de um conceito que estava muito em voga na época, a esquizofrenia infantil (BARROS, 2013).

O primeiro momento do estágio se deu com a coleta de informações na escola, onde se buscou conhecer o aluno em seu contexto educacional. No segundo momento realizamos a escuta da própria professora, sobre a falta de desenvolvimento no processo de aprendizagem,

desinteresse de afeto e a relação familiar da criança investigada. O terceiro momento se deu com anamnese, em dois encontros, onde escutamos a família. Foram realizados oito encontros com a criança no intuito de observar, avaliar e estimular suas habilidades.

A criança apresentou um comportamento não muito comum para idade, se destacando por se isolar de tudo e todos; recusa qualquer tipo de afeto e não se relaciona no meio social, nem interagir com outras crianças. Esta pesquisa objetivou avaliar a criança em seu contexto educacional, seu desempenho e os possíveis desafios causados pelo transtorno do Espectro Autista em seu processo de aprendizagem.

Como metodologia, lançamos mão de bibliográfica relacionada ao tema, bem como artigos, revistas eletrônicas que serviram de lineamento para a elaboração de atividades focadas no desenvolvimento da aprendizagem da criança investigada. Na coleta de dados, usamos questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos pais, professor e equipe pedagógica. É importante ressaltarmos que felizmente, muito se evoluiu no preconceito acerca do autismo e seu diagnóstico, muitos rótulos patológicos foram superados, mas ainda é preciso avançar muito no tocante a inclusão dessas agentes no processo educacional. O trabalho enquanto neuropsicopedagógico no apoio a esses discentes é fundamentalmente, primando o exercitar de ver o mundo através de seus olhos, e usar esta perspectiva para ensiná-los a ler o mundo, superando desafios e obtendo significativa evolução no processo de sua aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Literatura acerca da temática pesquisada, coleta de dados através de questionários com perguntas objetivas e subjetivas com os responsáveis e equipe técnica pedagógica. Atividades lúdicas, testes, provas piagetianas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A Psicopedagogia

A Psicopedagogia é a área do conhecimento que estuda os sujeitos que apresenta dificuldades na aprendizagem, ou seja, busca compreender o processo de construção da aprendizagem dos indivíduos. Há um equívoco de que a psicopedagogia é a fusão da pedagogia com a psicologia, ou vice-versa. Ela vai além dos conhecimentos específicos de ambas as áreas, a psicopedagogia não só estuda o psíquico da criança, não existe limitações na

aprendizagem, mas alberga todo o processo de aprendizagem, exigindo compreender, estudar e pesquisar aspectos direcionados ao processo da aprendizagem e seus problemas.

A psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo, o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo.(RUBINSTEIN, 1996, p.127).

A psicopedagogia promove estudos, pesquisas para compreender a complexidade do desenvolvimento da aprendizagem, em outras palavras, estuda diversas teorias a respeito da aprendizagem. Observamos que o trabalho do psicopedagogo está interligado a outras áreas e nesse contexto, surge a Neuropsicopedagogia que vem abrindo espaço dentro do âmbito de conhecimento. (HENNEMAN, 2012, p.03).

Em Santa Catarina no ano de 2008, estado brasileiro, uma equipe de docentes de uma instituição, que promovia assessoria em cursos de pós-graduação, se motivara através de um pedido ousado e empreendedor vindo do gestor da instituição, a criar um grupo que promoveria observações, com base em um aguçado senso crítico e movido aos anseios de responsabilidades com o contexto escolar que vivenciavam na época Surge assim, a necessidade de produção de mais conhecimentos para que fossem aproveitados em uma perspectiva educacional, indo além de estudos habituais e que evidenciavam apenas o comportamento e as emoções. Foi preciso incluir discussões que envolvessem as Neurociências aplicadas à Educação.

3.2 Transtorno do Espectro Autista

O autismo é definido como síndrome comportamental que tem dificuldade na interação social, comportamental e comunicação social. Os sintomas do autismo leve são geralmente apresentados por problemas na comunicação, dificuldade na socialização e alterações de comportamento. O autista não consegue falar corretamente e não sabe expressar-se utilizando palavras, tem dificuldade em iniciar uma conversa, em ter amizade e não consegue olhar nos olhos, apresentam também um padrão repetitivo de movimento e tem fixação por objetos.

Entre os TGD, o autismo é o maior representante, “caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade dos três anos, havendo uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento, comumente focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno costuma se acompanhar de

numerosas outras manifestações inespecíficas, como fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade). A forma atípica se diferencia do autismo (típico) por se iniciar após os três anos de idade e (ou) pela falta de manifestações clínicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos (interações sociais recíprocas, comunicação e comportamentos) implicados no autismo infantil. (STEINER, 2002, p.1-2).

O diagnóstico do autista leve geralmente ocorre na infância, mas pode ser feito em qualquer fase da vida pelo psiquiatra. O autismo leve não tem cura, mas se houver um tratamento adequado e especializado ele consegue um desenvolvimento bem próximo do tido como “normal” dentro do comportamento social. Mediante os vários estudos realizados sobre o autismo, suas possíveis hipóteses, causais e sua complexidade para fins diagnósticos, são ressaltados vale ressaltar o que nos diz Steiner (2002, p.2):

Considerando-se que o diagnóstico do autismo se refere a uma condição funcional, a presença de um fator etiológico conhecido em um indivíduo apresentando sintomatologia autística não invalida o diagnóstico do autismo em si, portanto indivíduos descritos na literatura como autistas podem ter a forma idiopática ou a secundária a uma outra condição clínica conhecida.

Autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo. O primeiro a publicar uma investigação sobre a doença foi Kanner, onde, no ano de 1943, publicou um informe: “Alterações autistas do contato afetivo” onde descrevia o caso das onze crianças, estudadas por ele, em que apresentavam características fortes de distúrbio do desenvolvimento. Em conclusão diagnóstica, Kanner Bettelheim afirma:

Devemos, portanto, presumir que essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata para estabelecer o contato afetivo usual e biologicamente determinado com pessoas, precisamente como outras crianças vem ao mundo com anomalias físicas ou intelectuais inatas. Se essa suposição estiver correta, um estudo posterior sobre nossas crianças poderá ajudar a fornecer critérios concretos no tocante às noções ainda difusas sobre os componentes constitucionais da reatividade emocional. Parece que temos aqui exemplos puramente culturais de um distúrbio autístico inato de contato afetivo.(KANNER,1943; BETTELHEIM,1987, p. 416).

A palavra autismo atualmente pode ser associada a diversas síndromes. Os sintomas variam amplamente, o que explica por que atualmente refere-se ao autismo como um espectro de transtornos. Dentro deste espectro encontramos sempre a tríade de comprometimentos que confere uma característica comum a todos eles. Alguns são diagnosticados simplesmente como autismo, traços autísticos, etc, ou Síndrome de Asperger (considerado por muitos como o autismo de alto desempenho). Além destes, existem diversas síndromes identificáveis

geneticamente ou que apresentam quadros diagnósticos característicos, que também estão englobadas no Espectro do Autismo.

3.3 Dificuldades na Aprendizagem

O campo da educação nem sempre é cercado por sucessos e aprovações. No decorrer do processo educacional, é comum encontrarmos problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas. Rótulos que são bem mais acentuados quando impostos a discentes com deficiência.

A aprendizagem é vista com base nos pilares cognitivos e das emoções, cada criança ao chegar à escola traz consigo a sua bagagem diferenciando-se um do outro, seja pela genética, seu contexto social, anseios e desejos. Qualquer problema de aprendizagem exige trabalho efetivo tanto do professor como dos profissionais especializados junto à família do sujeito. É necessário saber analisar todas as situações específicas aos déficits cognitivos deles, no intuito de encontrarmos os principais motivos de percalços na aprendizagem e levantar características visando revelar o que está representando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda significativamente.

As dificuldades podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendiz (BARROS, 2013).

Para que o neuropsicopedagogo identifique o problema do aluno, se faz necessário que compreenda os problemas da criança em seus vários contextos, refletindo sobre seus aspectos e assim traçar metodologias exitosas. O aluno com dificuldade na aprendizagem também sofre rejeição consigo mesmo, muitas vezes frustrados por não desempenhar satisfatoriamente aquilo que é lhe atribuído.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do estudo realizado através da anamnese em meio às observações podemos destacar que a criança tem um transtorno de grau leve, teoricamente o autismo leve se enquadra conforme o estudo realizado. Durante a coleta de informação, primamos em conhecer a escola e os recursos pedagógicos disponíveis. Através da anamnese familiar,

conhecer o aluno em seu contexto familiar e entender o porquê da agitação e quais seriam as queixas. Segundo o relato familiar, em casa é muito agitado e algumas vezes agressivo, já na escola não mostra essa agitação, de acordo com a professora que enfatiza que o mesmo fica recuado no canto da sala, não aceita outro amigo, não gosta de ser beijado e não gosta de ter contato com mais ninguém.

Diante da realização do trabalho foi possível evidenciar a realidade da criança estudada através dos relatos da sua avó paterna, tendo como objetivo avaliar e conhecer os problemas de aprendizagem e intervir de forma que possa sanar essas dificuldades já mencionadas. Como se tratava de uma queixa de síndrome no primeiro momento, planejamos para as avaliações iniciais: atividades de reconhecimento, comunicação e interação.

Antes de relatarmos os instrumentos que foram utilizados e seus resultados, iremos relatar brevemente alguns pontos importantes revelado durante a entrevista com a família e equipe pedagógica.

O aluno foi indicado pela própria professora assim que nos apresentamos como estagiários na instituição, apresentando a falta de desenvolvimento no ensino aprendizagem e a relação familiar conflituosa. A criança tem seis anos e está no Fundamental I do 1º ano no período da manhã. Está sobre a responsabilidade do pai, mas vive com os avôs, pois os pais são separados, a mãe por sua vez não foi definida se ela trabalha ou é dona de casa.

O casal se separou quando a criança tinha apenas dois anos. A mãe reside em constituiu outra família, teve outro filho, só que não vive com ela e sim com a tia, irmã da mesma. Percebemos aqui a desestrutura e novamente a genitora se mostra incapaz de assumir a responsabilidade que lhe cabe enquanto mãe. Os pais ainda brigam pela guarda da criança, segundo a avó o pai é muito apegado ao filho e tem medo de que a mãe o leve pra longe. O pai conseguiu a guarda provisória, mas ainda luta para ter a guarda definitiva. A renda familiar é de um salário mínimo e apenas uma pessoa trabalha na família, que é o pai da criança e que quatro pessoas dependem desse salário, residem em casa alugada.

A queixa familiar se resume a “criança muito agitada, sente muita dor de cabeça e não gosta de afeto, ele não é normal como as outras crianças”, enfatiza a avó. De acordo com a avó, ele não gosta de ter contato com outras pessoas, na presença de adultos ele fica muito agitado, é uma criança que não gosta de ser acariciado, não gosta de ser beijado. Quando a avó tenta dar um beijo na bochecha, ele fica muito irritado, a avó por sua vez tenta conversar com ele e, mostrar o porquê que ela faz carinho nele, mas ele mesmo assim rejeita qualquer forma de afeto.

Uma das questões a ser perguntado foi se a criança fazia uso da chupeta, se chupava dedo, ou seja, se ele aderira algum tipo de manipulação, a avó declarou que ele não tem nenhum tipo de manipulação. No tocante a doenças, destacou que seu neto não tem doenças, mas uma pequena dificuldade para defecar e quando a criança tinha febre, atingia os 46º graus. Não enfrentou nenhuma cirurgia e não tem nenhum traumatismo, mas quando estava na fase de rastejar ele caiu por traz da casa, causando um inchaço na cabeça.

A criança toma banho contíguo com seu avô ou seu pai, quando é chamado para o banho faz escândalos se for para se banhar sozinho. Perguntamos se os adultos não se sentem desconfortáveis em se despir na frente da criança, mas a avó enfatiza que a criança não faz nenhum questionamento sobre sexualidade.

Sabemos que o tratamento do autismo, não cura esta síndrome, mas pode-se melhorar muito a comunicação e a concentração autista, também pode se diminuir bastante os movimentos repetitivos para que se tenha uma melhora na qualidade de vida do autista e também da sua família. Aqui ressaltamos a importância de um acompanhamento psicoterapêutico para esta família que, da sua maneira aprendeu a lidar com as situações de surtos causados pela criança e que erroneamente reforçam ou estimulam o comportamento indesejado.

Diferentes ferramentas foram utilizadas com a criança nos encontros: caixa lúdica com os materiais para colorir, desenhar, pintar e escrever; papel colorido, desenhos para colorir, cartolina, giz de cera, massa de modelar, canetinhas, tinta, tesoura sem ponta, fita crepe, cola, lousa, bolas, carrinhos, espada e balões para encher. Aplicamos as PROVAS PIAGETIANAS (Conservação de Números, Conservação da Matéria, Conservação de Área, Conservação de Líquidos, Sieriação de Palitos). Ressaltamos os seguintes resultados obtidos no tocante as seguintes áreas:

a) Pedagógica:

Não reconhece as letras, números, tem dificuldade de concentração e apresenta um significado atraso no raciocínio diante do que é proposto a fazer.

b) Cognitiva:

Sente muita dificuldade na leitura de símbolos. Fica muito agitado e seu recuo demonstra a dificuldade em interagir e contextualizar o que lhe é proposto como atividades pedagógicas.

c) Sócio-Afetiva:

A criança possui apenas um amigo da mesma idade. Estudam juntos e moram perto um do outro. Não se relaciona com mais ninguém, a sua convivência com esse amigo é baseada em uma boa relação, no entanto ele não aceita outro amigo e não gosta de ter contato com mais ninguém. Na presença de adultos fica muito agitado e inquieto, é uma criança que não gosta de ser acariciado, não gosta de ser beijado em hipótese alguma. Ao insistir no contato, o mesmo fica irritado e agressivo.

d) Psicomotora:

Não teve dificuldade em manipular objetos. Engatinhou com um ano e meio e ficou em pé com mais de um ano. É importante frisar que sente dificuldade em escrever e só escreve segurando o lápis com as duas mãos.

e) Linguagem:

A primeira vez que ele falou foi com um ano, e como já era de se esperar a primeira palavra foi mamãe, papai e vovó. Em relação à fala a criança nunca apresentou problemas durante o atendimento, embora no tocante a sua comunicação sempre se mostrou reservada e na defensiva.

Na maior parte dos dados coletados por meio da anamnese, constatou-se a hipótese diagnóstica de Autismo leve, onde foi constatada a falta de desenvolvimento no ensino aprendizagem, comunicação e interação conflituosa, isolamento e agressividade ao ser tocado. Obviamente, pelo comprometimento observado, funções simbólicas, como a imitação de gestos e atitudes e o emprego de palavras com o fim de se comunicar, dificilmente atingem seu objetivo interacional, quando desenvolvidos. Podem, também, manifestar resistência a mudanças de rotina, modificações no ambiente de seu costume, medo anormal de outras pessoas, objetos ou lugares. (ORRÚ,2009, p.32).

5. CONCLUSÃO

A criança apresentou traços de autismo leve durante as atividades, avaliações e nos relatos da família e escola, porém não podemos afirmar este diagnóstico; tendo em vista não termos em mãos um laudo médico. Precisa de acompanhamento especializado e multidisciplinar para o fechamento do seu diagnóstico. O importante neste processo é não ser rotulado como ficou explícito na fala do contexto escolar e familiar.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta dos problemas de aprendizagem, porém não possuem formação qualificada para detectar possíveis transtornos, síndromes, etc. O importante é que ao perceber algo de natureza estranha e conflituosa no desenvolvimento de seus alunos, façam ponte com outros profissionais habilitados: médicos, psicólogos, psicopedagogos, neuropsicopedagogos, fonoaudiólogo, etc. O papel do professor também é observar o aluno e auxiliar o seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais lúdicas, motivadas e dinâmicas, independente de ter ou não um aluno com deficiência.

O trabalho inclusivo da escola não se dá solitariamente neste processo. É imprescindível uma parceria entre família, escola e profissionais especializados, onde todos e todas, cada um com a sua parcela e olhar, contribuam significativamente para o desenvolvimento e a melhora da qualidade de vida e inserção social destas crianças.

REFERÊNCIAS

AMA, Associação de Amigos do Autista. **O que é Autismo?** Disponível em <<http://www.ama.org.br/>> Acesso em 14 de janeiro de 2017.

BARROS, Jussara de. "**Dificuldades de Aprendizagem**"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2017.

BETTELHEIM, Bruno. **A Fortaleza Vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

HENNEMANN, Ana Lúcia. **Neuropsicopedagogia: novas perspectivas para a aprendizagem**. Novo Hamburgo: Slideshare, 2012. Disponível online em:<http://pt.slideshare.net/analuciah/neuropsicopedagogia-novas-perspectivas-para-a-aprendizagem>. Acesso em 5 de janeiro de 2017.

KANNER, Léo. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *NervousChild*, 2:217-250 (1943).

Mazet, P., Lebovici, S.. **Autismo e psicoses da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: WAK Editora, 2009. v. 1. 185p.

STEINER, Carlos Eduardo. **Aspectos genéticos e neurológicos do autismo: proposta de abordagem interdisciplinar na avaliação diagnóstica do autismo e distúrbios correlatos.** Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Transtornos Globais do Desenvolvimento: caracterização genética-clínica e neurológica de uma amostra de indivíduos da região de Campinas,SP.** Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas, 2002.

HABILIDADES DE ENSINO PARA APERFEIÇOAMENTO DAS AULAS PARA ALUNOS PORTADORES DE DÉFICIT DE APRENDIZAGEM

Kátia Nara Carvalho de Medeiros Sales (Faculdade Maurício de Nassau)

Edilene Gomes de Assis (Faculdade Maurício de Nassau)

Maria Zilda Medeiros da Silva (Faculdade Maurício de Nassau)

Orientadora: Ma. Rosilene Félix Mamedes (Pós-Graduação/ Faculdade Maurício de Nassau)

RESUMO

As habilidades de ensino são constituídas pelo conjunto de comportamentos do professor, na sua interação com o aluno e no contexto de sala de aula. Dentre as habilidades de ensino, enfocaremos a observação, a variação e o questionamento, as quais consideramos mais importantes para a nossa abordagem no processo e ensino-aprendizagem. Este trabalho compreenderá a dificuldade de aprendizagem no contexto escolar por meio de atividades sociointeracionais, assim como, compreenderá alguns transtornos sociocognitivos que norteiam as questões dos déficits de aprendizagem infantil, e, irá propor metodologias a partir da prática de ensino-aprendizagens sociointeracionista da linguagem para alunos com déficit de aprendizagens. Seguindo os postulados de Bakhtin, a linguagem deve ser compreendida a partir da sua natureza sócio-histórica. Para este autor, as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Desse modo, para lidar com alunos com necessidades especiais para o ensino-aprendizagem caberá não apenas ao docente este trabalho, porém um engajamento entre, comunidade-escolar e família, pois todos precisam entender que este aluno, possuidor de um déficit de aprendizagem, não é “bagunceiro” porque não quer estudar, mas por está ocioso em um ambiente que não o acolhe, e, que o anula como ser e estudante. Portanto, caberá ao Estado capacitar os profissionais que constituem a escola para que este aluno tenha um diagnóstico preciso, e que possa assim, ser acolhido e direcionado para um ensino-aprendizagem com êxito e sem traumas ou rótulos

Palavras chaves: Habilidades. Alunos. Aprendizagem

1. INTRODUÇÃO

As habilidades de ensino são constituídas pelo conjunto de comportamentos do professor, na sua interação com o aluno e no contexto de sala de aula. Dentre as habilidades de ensino, enfocaremos a observação, a variação e o questionamento, as quais consideramos mais importantes para a nossa abordagem no processo e ensino-aprendizagem.

A habilidade de observação consiste em se desprender mais do conteúdo e observar com maior precisão cada aluno. Ver o aluno significa perceber suas dificuldades, dúvidas e distinguir os que estão entendendo daqueles que não estão. Um olhar preciso estimula o aluno a participar, diferentemente de um olhar vazio ou superficial que não o chama a participar. É

indubitável que o ato de não olhar para os alunos é o mais inibidor numa sala de aula. O não olhar para a classe pode ocasionar problemas no andamento das aulas.

A habilidade de variação corresponde à capacidade de o professor estimular os alunos durante as aulas. Ele deve ter a consciência de que é o grande sujeito, dentro de uma sala de aula e utilizar sua própria pessoa como fonte dessa variação de estímulo. A diversificação dos estímulos de aprendizagem aumenta o interesse e a atenção dos alunos em sala de aula. Além disso, essa habilidade ainda compreende: a participação do professor (que deve utilizar elementos pessoais para não tornar as aulas monótonas, tais como: movimentos, gestos e variação na velocidade e no volume da voz), o estilo de interação professor-aluno (fator importante para dinamizar as aulas) e a pausa (deve ser bem dosada, pois também ensina.)

Por último, temos a habilidade de questionar (formular perguntas) que talvez seja a mais difícil, pois algumas vezes o professor não questiona na quantidade necessária para desenvolver a capacidade mental dos alunos ou não se consegue fazer entender. Se considerarmos que a maior parte das aulas é expositiva, essa habilidade é primordial, pois a principal atividade mental do aluno, neste tipo de aula, é responder as indagações do professor. Além de propiciar o desenvolvimento intelectual dos alunos, o questionamento permite ao professor o retorno necessário para ter a certeza de que os alunos estão acompanhando ou não o desenrolar das aulas.

2 – Objetivos:

2.1 – Objetivo geral:

- Compreender a dificuldade de aprendizagem no contexto escolar por meio de atividades sociointeracionais.

2.2 - Objetivos específicos:

- Compreender alguns transtornos sociocognitivos que norteiam as questões dos déficits de aprendizagem infantil.
- Propor metodologias a partir da prática de ensino-aprendizagens sociointeracionista da linguagem para alunos com déficit de aprendizagens.

3 - Fundamentação Teórica:

O educador que leva em consideração o que o educando traz consigo, procurando trabalhar a interação e as trocas dialógicas, insere-se dentro do contexto sociointeracionista, pois ele compreende que o aprendizado só se efetiva por meio das

trocas, ou seja, à medida que ele ensina, ele aprende, portanto um dos principais eixos do ensino aprendizagem deve está alicerçado no respeito mútuo e nas trocas dialógicas da linguagem. Desse modo:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua linguagem, sua sintaxe e prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza entre outras ofensas em prol da ordem em sala de aula, transgridam os princípios fundamentais éticos de nossa existência e esta transgressão jamais poderá ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência.

Assim, segundo Perrenoud, o docente deve seguir os seguintes princípios para que haja o êxito no ensino-aprendizagem:

Digamos primeiramente que as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanece bem despreparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida cotidiana. Dessa forma, sem limitar o papel da escola a aprendizagens tão triviais, pode-se perguntar: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos de sua vida se ele continua despreparado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica?

As competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolve fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juro, de jornal, de roteiro, etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples.

Enfim, estas últimas não esgotam a gama das competências humanas; a noção de competências remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Por que limitaríamos as decisões e os problemas, ou à esfera profissional, ou à vida cotidiana? As competências são necessárias para escolher a melhor tradução de um texto em latim, levantar e resolver um problema com o auxílio de um sistema de equações com várias incógnitas, verificar o princípio de Arquimedes, cultivar uma bactéria, identificar as premissas de uma revolução ou calcular a data do próximo eclipse solar.

Sabemos que a realidade docente no Brasil é bem diversificada, bem como a diversidade presente em sala de aula. Tal variedade, entre os alunos vão desde a heterogeneidade linguística, a problemas das mais diversas esferas humanas, como por exemplo: letramento, cognitivos ou biológicos, porém entendemos que a educação é uma das formas mais democráticas da inserção social.

É por este motivo, que entendemos que a escola como principal instituição social, deve primar pela inserção de todos os indivíduos recebendo-os e acolhendo-os com todas as

suas especificidades. Destacamos que acima de qualquer princípio estão às garantias da qualidade do ensino, permitindo a qualquer cidadão o desenvolvimento humano, por meio do ensino-aprendizagem e da inserção social. Cabe ressaltar ainda, que o sujeito, independente da classe, credo, raça ou habilidades físicas é repleto de direitos e deveres, que são garantidos pela Constituição Federal, que estabelece que os docentes devem ser capacitados e habilitados para atender as especificidades das mais diversas formas de aprendizagens que perpassam o contexto educacional.

3.1. Os Documentos Oficiais: educação uma garantia para todos

Após os longos anos da ditadura militar, na década de 80, o Brasil passou por uma reestruturação organizacional que devolvia o direito do cidadão, que ora era negado pela égide militar que assolava o país. Com essa reestruturação, veio a Constituição Federal, que teve o objetivo de estipular direitos e deveres do cidadão, da família e do Estado.

Como nosso objetivo é discutir o déficit de aprendizagem, focaremos em fazer um percurso no eixo da educação, sendo assim, na Lei de diretrizes e bases educacionais diz que:

Art. 2º 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.

Se até a pouco tempo, o cidadão era negado direitos da cidadania, pela imposição da ditadura militar, aqui na constituição Federal, agora ficou garantido não apenas seus direitos, mas também os deveres como cidadão pertencente a uma sociedade democrática. Assim, no artigo acima, a educação passa a ser dever da família e do Estado, tendo o dever de “garantir” o pleno desenvolvimento humano, preparando-o para o exercício da cidadania. Ora, se a constituição diz que a educação tem por “base o desenvolvimento humano”, até que ponto isto se efetiva na prática? Será que os educando que possuem déficit de aprendizagem, ou necessidades especiais são atendidos em sua totalidade dentro das suas especificidades? Ou são apenas colocados em salas de alunos tidos como “normais”, por uma suposta inclusão social, negando-lhe o seu desenvolvimento, já que estes são atendidos, em geral por profissionais que nem sequer conhecem os sintomas, características, e nem tão pouco sabem como lidar com o déficit de aprendizagem das crianças que compõem a escola.

Ao que tange a parte conteudista, a LDB estipula que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Já no Artigo 4º da LDB, fica garantido aos alunos, o direito a atendimento especializado, como podemos constatar na citação abaixo:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

Aqui, retomamos o nosso questionamento acerca das habilidades docentes, será que os nossos docentes estão preparados para lidar com tais peculiaridades? O que vemos, são profissionais que estão com um problema na mão, e não têm respaldo teórico nem prática educacional, para desenvolver atividades que atendam e colaborem com o desenvolvimento desses alunos. Pois vemos, salas de aulas lotadas de alunos, de com necessidades diferentes, realidades sociais que em geral são alheias à escola, e, que os profissionais que fazem a escola, deixam de lado, colaborando assim, para que o aluno tenha pouca produtividade na escola.

Percebemos que a cada dia, o aluno e seus direitos, são deixados em um terceiro plano, uma esfera que parece não fazer parte da escola, pois alunos que possuem déficit de aprendizagem são rotulados como: bagunceiros, desinteressados, baderneiros, ou apenas imperativos. Mas será que o docente ou a escola procura averiguar qual a real situação que faz com que este aluno não consiga se concentrar em sala de aula?

Mais uma vez, o aluno é negado, aqui, ele fica com o rótulo do bagunceiro, ou daquele que não gosta de estudar. Vejamos o inciso IX do artigo 4º da LDB:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ora, neste artigo, percebemos, que não apenas o aluno é negado algo, mas as leis também. À medida que é deixada de lado para atender as particularidades de gestores ou de uma equipe pedagógica despreparada que preferem ficar na falácia, a procurar agir na forma da lei, garantindo o desenvolvimento humano de alunos com problemas de aprendizagens que advém de todo um contexto sociocognitivo, e porque não dizer biológico.

3.2. O novo e o velho olhar sobre o currículo: o lugar da criança e do educador na construção da identidade do sujeito com déficit de aprendizagem

Os referenciais curriculares da educação infantil traz no volume 1, um capítulo voltado para a interação dentro do contexto educativo infantil, mostrando que a interação é de suma importância, já que a relação de trocas mostrasse indispensável para o desenvolvimento humano. Assim,

Em determinadas situações, é aconselhável que crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes. Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o professor organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais na elaboração dos diferentes trabalhos realizados. (BRASIL, 1998, p. 31)

O processo de interação exposto nos documentos oficiais é respaldado nos estudos de Bakhtin, um dos principais representantes dos estudos referente ao ensino das linguagens e da interação. Para ele, o conteúdo da linguagem e sua objetivação procedem de um único e mesmo material, o social. Não há qualquer diferença quantitativa entre o conteúdo interior e o exterior. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal. Com base nesta nova perspectiva de linguagem, o sujeito é ativo e construtor das suas próprias habilidades orais e escritas em interação com os demais indivíduos.

A partir das práticas sociais da linguagem, os documentos oficiais da educação consideram que o sujeito, como sujeito social, comunica-se por meio de trocas dialógicas em

que os enunciados partem de um objeto linguístico concreto, ou seja, é por meio da linguagem e por ela que as relações sociais se estabelecem.

Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis.

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. (BRASIL, 1998, p.31)

Atividades pedagógicas criadas a partir de práticas sociais concretas favorecem o ensino-aprendizagem, minimizando o déficit da aprendizagem, já que leva em consideração a criança como sujeito capaz de criar, e recriar suas ações, suas hipóteses e suas ações. Como exemplos dessas ações têm criações de atividades com gêneros textuais que fazem parte do mundo da criança, ou ações que os alunos conhecem, buscando desenvolver não só o conteúdo formal, mas o lúdico, de modo que os alunos construam o seu conhecimento por ações e atividades que os mesmos se envolvam.

O ensino respaldado nas experiências sócio-afetivas busca:

A vinda da criança para a instituição tem, entre outros, um objetivo claro e específico aprender determinados conhecimentos e dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem. E aprender, sobretudo, a utilizar estas aquisições não só para o seu desenvolvimento pessoal, como para o coletivo (LIMA, 2008, p. 10)

A partir da prática coletiva em sala de aula, os alunos são inseridos no social, e, contribuimos com o desenvolvimento da identidade dos sujeitos, como ser social, ou seja, cada sujeito é capaz de colaborar através das trocas dialógicas com um a linguagem e, conseqüentemente, com a construção do desenvolvimento humano.

A língua vista como interação implica em uma proposta diferenciada para a prática pedagógica e a construção do currículo escolar, uma vez que situa à linguagem como lugar de constituição de relações sociais. Com efeito, temos como objetivo da escola, favorecendo a construção do sujeito, e levando em consideração o que cada indivíduo traz das suas relações sócio-afetivas.

Portanto, é necessário que o docente atrele a sua prática às mais diversas formas de situações comunicativas, criando estratégias que favoreçam a aprendizagem do educando. Desse modo, o ambiente escolar precisa não só acolher o aluno, mas proporcionar subsídios que faça com que os alunos se sintam parte integrante do contexto da aprendizagem. A partir de ações respaldadas na interação social, o aluno que possui déficit de aprendizagem, passa a

ser o foco da aprendizagem, pois teremos não apenas aulas mecanicistas de conteúdos, mas aulas inovadoras, tendo a aprendizagem e o aluno como meio do ensino-aprendizagem.

Assim, para identificar os pontos que motivam **os estilos de aprendizagem** Gardner, que são: instrumental, integrativa, extrínseca e intrínseca. O eixo de motivação instrumental ocorre quando o aluno tem o desejo de aprender uma língua para alcançar certos objetivos educacionais, financeiros e/ou empresariais. O eixo de motivação integrativa ocorre quando o aluno tem o desejo de aprender uma língua que se origina da necessidade de obter um efeito positivo dentro da comunidade em que aquela língua é falada. O eixo de motivação extrínseca é a razão pela qual o aluno está estudando, por exemplo, uma língua “X” por influência externa, ou seja, é quando existe algum poder na vida deste estudante que esteja fazendo com que ele estude esta língua. O eixo de motivação intrínseca é a razão pela qual o aluno está estudando uma língua X por influência interna, ou seja, é quando não existe poder de outras pessoas sobre este educando. Segundo vários pesquisadores, este último é o fator mais forte que determina o sucesso em sala de aula. Podemos exemplificar os eixos das seguintes formas: instrumental-extrínseca, instrumental-intrínseca, integrativa-extrínseca e integrativa-intrínseca. Como exemplo, da primeira temos: os pais do estudante reconhecem o fato que a língua universal é o inglês.

Além desses estudos de motivação, Gardner e Scarella desenvolveram as classificações das preferências sensoriais dentro dos estilos de aprendizagem. Estes são métodos que uma pessoa usa para adquirir conhecimento, pois cada indivíduo aprende do seu modo pessoal e único. O objetivo da importância do descobrimento do estilo de aprendizagem do aluno de língua estrangeira é que o educador ensina com mais eficiência e resultado. No livro publicado por Gardner em 1983, *“Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”*, ele especula que *“os indivíduos não possuem uma inteligência fixa, mas pelo menos sete diferentes modos de aprender que podem se desenvolvidos ao mesmo tempo”*. Estes modos citados por ele, são: físico, interpessoal, intrapessoal, lingüístico, matemático, musical e visual.

Portanto, o papel do professor é analisar tanto a motivação quanto o estilo de aprendizagem do estudante, para que a partir deste diagnóstico prévio, o aluno possa ser atendido dentro de suas especificidades, podendo assim, obter êxito no ensino-aprendizagem que mais se adequa a sua realidade. Para esta adequação, enfatizamos, aqui, a necessidade do docente conhecer o contexto sócio-cultural do aluno, para que assim, possa adaptar ou adequar as atividades para as suas especificidades.

3.3. A interação e a linguagem: uma proposta para atenuar o déficit de aprendizagem

Como já mencionamos o ambiente escolar deve ser um local agradável, em que favoreça o desenvolvimento de todo e qualquer sujeito, em especial, no caso de alunos com déficit de aprendizagem, já estes precisam de atenção especial.

Segundo Partel (2009), para alunos que possuem dificuldades na aprendizagem devemos evitar em sala de aula:

- Evitar a utilização de reforços negativos, para que os mesmos não sejam aumentados.
- Utilizar mais reforços de extinção – um comportamento sem IBOPE provavelmente sairá do ar.
- Sempre utilizar reforços positivos, pois se a qualquer comportamento adequado (mesmo que para pais e professores não passe de mera obrigação), houver recompensa e/ou reconhecimento, esse tipo de comportamento tende a aumentar cada vez mais.
- Quando se pretende modificar um comportamento indesejável, deve-se decidir por qual o comportamento positivo quer substituí-lo, para depois ir punindo o comportamento oposicional indesejável, com punições brandas, como por exemplo a perda de privilégios, mantendo a relação de uma punição para três ou mais situações de elogio e recompensa. A tendência é a extinção natural das punições.
- Não se deve perder a perspectiva dos objetivos, evitando a irritabilidade, a impaciência, a confusão e atitudes enfurecidas frente ao aluno com TDAH.
- É necessário manter o ritmo, respirando fundo e lembrando que o adulto é o educador.
- Deve-se ter muita sabedoria e paciência para equilibrar amor com regras e limites claros na educação.
- Objetiva-se a preparação da criança e/ou adolescente para viver em sociedade, para que se integre, com boa autoestima, sabendo respeitar limites (seus e dos outros).

A partir desses princípios percebemos que o aluno precisa ser respeitado dentro de suas limitações, e, portanto, cabe ao docente conduzi-lo ao aprendizado da melhor forma possível.

Já para o aluno disléxico, o docente deve-se evitar atividades de fixação, pois este aluno é inserido dentro do contexto de aluno especial, de modo que este aluno se sinta inserido no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, cabe ao professor favorecer o ensino com atividades que sejam não apenas contextualizadas, levando-se em conta que o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem um ciclo articulado, deve-se para isso cumprir quatro perspectivas importantes: a) formativa; b) qualitativa; c) construtivista; d) Multimeios.

A partir dessas quatro perspectivas, podemos desenvolver as habilidades e competências exigidas pelos PCN'S, bem como envolver os alunos em práticas educativas eficazes através das multiformas de apresentar os conteúdos em sala de aula.

Já ao que confere à escola a LDB, fica estipulado que:

- que a escola deve prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (**inciso V**);
- que se permita à escola organizar a educação básica em séries anuais, períodos semestrais e ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização (**artigo 23**);
- que a avaliação seja contínua e cumulativa, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período (**artigo 24, inciso V, a alínea a**).

Assim, a escola deve prover ações pedagógicas que propiciem a inclusão de crianças com déficit de aprendizagem nas práticas educativas, a partir da sua proposta pedagógica tendo como algumas propostas:¹⁴³

Proposta Pedagógica existem as seguintes possibilidades:

- a) **Provas escritas**, de **caráter operatório**, contendo questões objetivas e/ou dissertativas, realizadas individualmente e/ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;
- b) **Provas orais**, através de discurso ou argüições, realizadas individualmente ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;
- c) **Testes**;
- d) **Atividades práticas**, tais como trabalhos variados, produzidos e apresentados através de diferentes expressões e linguagens, envolvendo estudo, pesquisacriatividade e experiências práticas, realizados individualmente ou em grupo, intra ou extra classe;
- e) **Diários**;
- f) **Fichas avaliativas**;
- g) **Pareceres descritivos**;
- h) **Observação de comportamento**, tendo por base os valores e as atitudes identificados nos objetivos da escola (solidariedade, participação, responsabilidade, disciplina e ética).

É importante manter a comunidade educativa permanentemente informada a respeito da dislexia

Enfatizamos que,

O aluno disléxico ou com outras dificuldades de aprendizagem tendem a ser lento (ou muito lento). Assim sendo,

- Dê mais tempo para realizar a prova;
- Possibilite a realização da prova num outro ambiente da escola (sala de orientação, biblioteca, sala de grupo);
- Elabore mais avaliações e com menos conteúdo, para que o aluno possa realizá-las num menor tempo.¹⁴⁴

Desse modo, para lidar com alunos com necessidades especiais para o ensino-aprendizagem caberá não apenas ao docente este trabalho, porém um engajamento entre, comunidade-escolar e família, pois todos precisam entender que este aluno, possuidor de um

¹⁴³ As informações e citações foram retiradas de um artigo da Associação Brasileira de dislexia que aborda a interação como forma de inserção desses alunos.

Fonte: <http://www.dislexia.org.br/>

¹⁴⁴ Idem.

déficit de aprendizagem, não é “bagunceiro” porque não quer estudar, mas por está ocioso em um ambiente que não o acolhe, e, que o anula como ser e estudante. Portanto, cabe ao Estado capacitar os profissionais que constituem a escola para que este aluno tenha um diagnóstico preciso, e que possa assim, ser acolhido e direcionado para um ensino-aprendizagem com êxito e sem traumas ou rótulos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As explicações e conceitos sobre as origens das dificuldades de aprendizagem X deficiência intelectual, que foram examinadas até aqui, apontam para os mitos, pois não utilizam a relação professor-aluno como foco de análise, e sim o indivíduo, geralmente, o aluno.

Portanto, essas concepções estão lidando com algo que não é real ou concretamente vivido enquanto um processo, e sim, com um conjunto de representações construídas culturalmente sobre a dificuldade de aprendizagem.

Assim, tentamos evidenciar a importância dos aspectos constitutivos e funcionais deste fenômeno, o processo relacional do ensino e da aprendizagem, que tem propriedades específicas enquanto uma relação que ocorre em um contexto determinado e com objetivos culturalmente definidos, internalizados e por meio de práticas interacionais da linguagem.

Quando se muda o foco de análise do indivíduo para a inter-relação, e que se leva em conta a influência do contexto cultural, o papel do outro na relação, as representações sociais e culturais sobre o processo de ensino e aprendizagem – não se pode mais acreditar e aceitar que as dificuldades sejam de aprendizagem. E, por outro lado, seria incoerente acreditar que pudessem ser dificuldades de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTONY, Sheila. **A Criança Hiperativa: Uma Visão da Abordagem Gestáltica**. Enciclopédia Livre. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed, São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** :

introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** 13 ed. São Paulo;: Paz e Terra, 1999.

RELATO DE EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM UMA CRIANÇA DE 10 ANOS EM MAMANGUAPE/PB

Priscilla Vieira da Silva (Faculdade Maurício de Nassau)
Aline dos Santos Bernardo Lima (Faculdade Maurício de Nassau)
Orientadora: Ma. Karla Alves Carlos (Faculdade Maurício de Nassau)

RESUMO

O presente estudo tende a compreender a práxis da Neuropsicopedagogia Institucional que considera as dificuldades apresentadas de um estudante, mediante a uma problemática no processo do desenvolvimento escolar. Por meio da gestora da instituição escolar pública, tivemos acesso ao caso. A mesma nos indicou esta criança para que a acompanhassemos, pois o menor na visão da escola apresenta grande dificuldade de aprendizagem e baixo rendimento escolar. Nosso trabalho teve como finalidade observar os vários aspectos da aprendizagem de um aluno do sexo masculino, dez anos de idade, filho de pais separados, da rede pública do Município de Mamanguape, bem como os fatores cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos que afetam sua aprendizagem, realizando atividades lúdicas que estimulassem as funções cognitivas que não estão ativadas neste. O estudo do caso apresentado é resultado de um trabalho realizado através de cinco encontros: uma entrevista com a equipe pedagógica da instituição escolar, uma observação em sala, a anamnese com o pai e dois encontros com a criança, durante cinquenta minutos consecutivos cada um. Utilizamos como instrumentos de pesquisa: a caixa de Pandora, os testes projetivos e exercícios de motricidade. A partir dos dados coletados, analisamos os resultados nas diferentes áreas: Pedagógica, Cognitiva, Sócio-afetiva, Corporal: e de Linguagem. Com os dados coletados e analisados levantou-se a hipótese que a criança poderia ter TEA (Transtorno do Espectro Autista), pois o educando apresenta muitas características deste transtorno, tais como: não responde quando o chamamos, não sabe se comunicar por meio de palavras, tem dificuldades de socialização. Teve um atraso significativo na fala, que só a partir dos 7 anos, deu início a comunicação verbal e ainda restrita. Este relatório nos proporcionou uma visão muito ampla do trabalho de um neuropsicopedagogo institucional, pois este profissional tem como principal objetivo facilitar o caminho para aprendizagem. Diante da experiência, concluímos que uma criança com distúrbios de aprendizagem necessita de um acompanhamento com uma equipe pedagógica de forma lúdica. Portanto, acreditamos que o trabalho da neuropsicopedagogia quando encontra consonância e parceria na escola e com a família, pode promover efeitos muito positivos para a minimização das dificuldades que emergem no contexto escolar.

Palavras – chave: Autismo. Dificuldades de Aprendizagem. Escola.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos de Neuropsicopedagogia estamos nos referindo a uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Psicologia e Pedagogia que tem como objeto formal de estudo a relação entre

cérebro e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e escolar, como afirma a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia – SBNPp. Enquanto a psicopedagogia direciona-se as dificuldades de aprendizagem e a diversidade de fatores que causadores destas, atribuindo-lhe a natureza orgânica, cognitiva, emocional, social ou pedagógica.

O presente estudo tende a compreender a práxis da Neuropsicopedagogia Institucional que considera as dificuldades apresentadas de um estudante, mediante a uma problemática no processo do desenvolvimento escolar apontados pelos pais e / ou profissionais da escola.

É de suma importância o trabalho da neuropsicopedagogia na instituição escolar, pois é por meio de sua atividade interpretativa, que se estabelece um elo na busca de proporcionar uma aprendizagem significativa aos educandos. Nosso trabalho teve como finalidade observar os vários aspectos da aprendizagem de um aluno da rede pública do Município de Mamanguape, bem como os fatores cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos que afetam sua aprendizagem, objetivando servir como suporte ao trabalho desenvolvido, buscando realizar atividades lúdicas que estimulassem as funções cognitivas que não estão ativadas no sujeito.

Além do já mencionado, nosso trabalho como psicopedagogo institucional foi de auxiliar a educadora do aluno realizando atendimentos pedagógicos individualizados de 50 minutos cada um, na própria instituição escolar, na condição de estagiárias para conclusão da disciplina Estágio Prático Institucional.

O indivíduo em avaliação apresenta dificuldades de comunicação, socialização e interação, tem pouco contato visual, não dar continuidade a processos sociais ou conversas, tem dificuldade em aceitar espontaneamente regras, não responde ao ser chamado pelo seu nome; tais características são predominantes nos autistas.

A partir do estudo da dificuldade de aprendizagem do educando, nossa atuação enquanto estagiários em Neuropsicopedagogia Institucional teve como desígnio contribuir para a construção da autonomia e independência do mesmo, proporcionando alternativas ao desenvolvimento de relações interpessoais, procurando inserir o indivíduo no processo de ensino aprendizagem, contando com a colaboração da equipe escolar: professora e diretora. As quais nos auxiliaram nesse processo de investigação psicopedagógica. Para o embasamento teórico, tivemos um referencial bibliográfico baseado nas experiências e estudos propostos pelos seguintes autores: Kanner, Tanamachi, Gauderer, dentre outros.

ALGUMAS DEFINIÇÕES

A Psicopedagogia surgiu na França e posteriormente na Argentina, introduzindo-se no Brasil na década de 70, para atender à grande demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem. Segundo a Associação Brasileira de Psicopedagogia, ela é definida como: *um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio - histórico utilizando processos próprios (PEDROSO, 2015).*

Psicopedagogia é a área do conhecimento que estuda como as pessoas constroem o conhecimento (NASCIMENTO, 2013). Em outras palavras, busca decifrar como ocorre o processo de construção do conhecimento nos indivíduos. Assim, ela se propõe a: identificar os pontos que possam, porventura, estar travando essa aprendizagem; atuar de maneira preventiva para evitá-los e, ainda, propiciar estratégias e ferramentas que possibilitem facilitar esse aprendizado. Nessa perspectiva:

O psicopedagogo não é um mero “resolvedor” de problemas, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (TANAMACHI, 2003, p. 43).

A psicopedagogia preocupa-se em atender as diferentes dificuldades de aprendizagem, as quais discorreremos a seguir:

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem, segundo Barros (2012), normalmente, estão relacionadas a fatores externos que acabam interferindo no processo do aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, a influência dos colegas. Em contrapartida, os transtornos, normalmente, estão intrínsecos e fazem parte do aluno, seja uma disfunção neurológica, química, fatores hereditários, imaturidade. São as principais dificuldades de aprendizagem:

- Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade: é um problema de desatenção com ou sem hiperatividade;
- Discalculia: dificuldade de aprender tudo o que está relacionado a números como: operações matemáticas;

- Dislalia: um distúrbio de fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras e pela má pronúncia, omitindo, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas;
- Disortografia: dificuldade de aprender e desenvolver as habilidades da linguagem escrita, é um transtorno específico da grafia que, geralmente, acompanha a dislexia;
- Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de desenvolvimento que afeta de forma significativa a capacidade de interação e de comunicação social do indivíduo. Que apresenta entre outros sintomas comportamentos anti-sociais com repetições e interesses sem conexões com o contexto.

O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO

A Neuropsicologia, enquanto ciência, foi oficialmente reconhecida no Brasil, em 1988, com a fundação da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, enquanto profissionalização, surgiu em 2004 com a publicação da Resolução ° 002/2004 do Conselho Federal de Psicologia, que regulamentou a prática da Neuropsicologia como especialidade para Psicólogos (ANDRADE e SANTOS, 2004). Segundo a Resolução CFP 002/2004, a Neuropsicologia “atua no diagnóstico no tratamento e na pesquisa da cognição, das emoções, da personalidade e do comportamento sob o enfoque da relação entre estes aspectos e o funcionamento cerebral”. Utiliza, para isso, conhecimentos teóricos angariados pelas neurociências e pela prática clínica com metodologia estabelecida experimental ou clinicamente.

O neuropsicopedagogo é o profissional que vai integrar à sua formação psicopedagógica o conhecimento adequado do funcionamento do cérebro, para melhor entender a forma como esse cérebro recebe, seleciona, transforma, memoriza, arquiva, processa e elabora todas as sensações captadas pelos diversos elementos sensores para, a partir desse entendimento, poder adaptar às metodologias e técnicas educacionais a todas as pessoas e, principalmente, aquelas com características cognitivas e emocionais diferenciadas.

Apenas médicos podem prescrever medicamentos aos pacientes, o neuropsicopedagogo trabalha apenas com exercícios de estímulos.

O objeto de conhecimento da neuropsicopedagogia no processo de aprendizagem é o ser humano. Uma das características principais do papel do neuropsicopedagogo é o preventivo, quer seja clínico ou educacional. Ajudar, orientar e principalmente diagnosticar corretamente os problemas relacionados à aprendizagem. Utiliza instrumentos que caracterizam a avaliação

psicopedagógica, tais como: jogos, brinquedos, desenhos, provas piagetianas e atividades pedagógicas. Faz anotações do que é falado e do comportamento dos envolvidos.

Durante as sessões com o neuropsicopedagogo, os recursos como jogos, tem a finalidade de descobrir os estilos de aprendizagem do paciente: ritmos, hábitos adquiridos, motivações, ansiedades, defesas e conflitos em relação ao aprender. Ao jogar, a criança se envolve com o que faz e coloca no jogo seus sentimentos e suas emoções mais subjetivas. Roloff (2010, p.1) salienta que: “o ato de jogar é uma atividade espontânea e natural do ser humano, sendo que, a partir do brinquedo e do jogo o homem reproduz e recria o mundo a sua volta. Compreende que a brincadeira está presente em todas as fases da vida. Se pararmos para analisar, o lúdico pode nos proporcionar um momento de alegria, seja em qualquer etapa de nossas vidas, podendo melhorar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e facilitando a rotina escolar na escola”.

Segundo Miranda (2001), mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos); afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); socialização (simulação de vida em grupo); motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e criatividade.

O neuropsicopedagogo institucional deve trabalhar em parceria com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e deve adotar uma postura de assessoramento, observando, conhecendo e acompanhando todas as práticas escolares, a dinâmica da escola e da sala de aula junto ao professor, o que é produzido pelos alunos, não se restringindo apenas ao diagnóstico, mas também intervindo, fazendo os devidos encaminhamentos, quando necessários, a psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, orientadores entre outros. Além disso, deve estimular também a participação da família e ter atitudes de acolhimento com todos os atores do processo.

AUTISMO INFANTIL

Autismo deriva do grego: autos, que significa em si mesmo. A palavra autismo foi usada pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner, psiquiatra infantil americano que notou em sua atuação profissional um grupo de crianças que se destacava das demais por duas características básicas: forte resistência a mudanças e incapacidade de se relacionar com pessoas, sempre voltadas para si.

Para *Ritvoe Feedman*(1978), o autismo é uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete mais o sexo masculino que o feminino e repercute de forma global no desenvolvimento do indivíduo, interferindo de forma determinante, nas áreas que dizem respeito a comunicação, interação, socialização, comportamento geral e aprendizagem.

Para a Organização Mundial da Saúde (CID-10,1992) o autismo é classificado como uma desordem do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento caracterizado por déficits qualitativos na interação social e nos padrões de comunicação, interesses restritos, repetitivos e estereotipados (APARJ, 1998).Gauderer (1993), relata que o autismo inclui uma incapacidade em desenvolver um relacionamento interpessoal, marcada pela falta de resposta ao contato humano e de interesse pelas pessoas. Há uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ao afeto e aversão ao mesmo. Este autor ainda cita como sintoma a incapacidade comunicativa, comprometendo tanto as habilidades verbais quanto as não verbais. Segundo ele, a linguagem expressiva verbal pode estar totalmente ausente, e, quando presente, é acompanhada de estrutura gramatical imatura, ecolalias, reversão pronominal, afasia nominal, etc. Ainda afirma que, nos casos mais graves, há fatores coadjuvantes bastante repercutivos e nocivos, como: condutas auto – agressivas e/ou heteroagressivas, impulsividade, hiperatividade e movimento estereotipado.

De acordo com Kanner, do ponto de vista linguístico, apenas 1/3 dessas crianças aprendem a falar e as demais ficam, praticamente, em estado de mutismo. Quando adquirida, a fala dessas crianças restringe-se, inicialmente a um caráter comunicativo, ou seja, a uma expressão verbal fonêmica e estruturalmente correta, no entanto, idiossincrática e sem função comunicativa. As vezes, as crianças em estado de mutismo surpreendem, emitindo palavras soltas, funcionais solicitativas. A presença de ecolalias imediatas e retardadas é muito frequente, assim como um aspecto apragmático e incoerente nas emissões de frases. Tais fatos para muitos associam-se a déficits perceptuais. Como afirma Santos (2008, p.9):

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área.

Santos (2008) afirma que a escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, o que é muito difícil para um autista. "O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno" (SANTOS, 2008, p. 30).

CARACTERÍSTICAS AUTISTAS

As características do autismo leve podem abranger uma destas 3 áreas:

- Problemas na comunicação, como não conseguir falar corretamente, dar uso indevido às palavras, não saber expressar-se utilizando palavras;
- Dificuldade na socialização, como dificuldade em ter amigos, em iniciar ou manter uma conversa, olhar nos olhos;
- Alterações de comportamento, como padrão repetitivo de movimentos e fixação por objetos.

São diversas as características comportamentais que podem ser apresentadas por autistas, tais como: distúrbios do relacionamento, distúrbios da fala e linguagem, distúrbios no ritmo de desenvolvimento, distúrbios da motilidade e distúrbio da percepção. Observe cada uma delas detalhadamente:

- Distúrbios do relacionamento: Falta do desenvolvimento de uma relação interpessoal. Ausência de sorriso social e contato visual, Isolamento. Pode haver rejeição do seio materno com boa aceitação da mamadeira. Não usam gestos comunicativos ou indicativos convencionais (tchau, mandar beijos, etc. Frieza emocional, dificuldade em expressar seus sentimentos com fala ou gestos;
- Distúrbios da fala e linguagem - comunicação: Caracterizado por enorme atraso, com fixação e paradas ou total mutismo. A ecolalia é comum, sendo associada ao uso inadequado ou reversão do pronome pessoal. Quando a fala comunicativa se desenvolve, ela é atonal, arritmica, sem inflexão e incapaz de comunicar apropriadamente as emoções. A comunicação como um todo está comprometida: linguagem oral comunicativa, linguagem receptiva, linguagem gestual e expressão facial;
- Distúrbios no ritmo de desenvolvimento: O ritmo mais com uma descontinuidade na sequência normal do desenvolvimento. Incompreensão de regras sociais. Não

demonstra entender gestos sociais convencional. Não cumpre ordens auditivas puras e, às vezes, nem com a presença do apoio indicativo gestual. Não amplia o significado das palavras que ouve. Dificuldade em focar-se numa tarefa simples e concretizá-la;

- **Distúrbios da motilidade:** São os maneirismos, complexos e ritualísticos. Movimentos estereotipados: exame dos dedos, caminhar na ponta dos pés, jogar-se para frente e para trás, rolar ou girar objetos. Resistência a mudanças (rotas, disposição de móveis, etc). Tendência a apegos (objetos);
- **Distúrbio da percepção:** Há falhas na modulação de estímulos com distorções na hierarquia normal, nas preferências dos receptores e uma incapacidade na habilidade de usar estímulos. Dificuldade em associar o material concreto com seu correspondente bidimensional, Hiper ou hiporreatividade a sons. Não responde quando é chamado pelo nome como se fosse surdo.

Diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas percebe-se a importância de ter uma intervenção psicopedagógica para o atendimento das necessidades que acometem tais dificuldades. Por isso é preciso conhecer o papel do neuropsicopedagogo na instituição escolar.

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

a) **Análise dos resultados nas diferentes áreas:**

A partir dos dados coletados, analisamos os resultados nas diferentes áreas:

- **Pedagógica:** o aluno A.E.F.N. não reconhece as letras, as cores, nem os números, tão pouco sabe o seu nome. Sua atividade em sala de aula é sempre diferenciada, feita pela professora em seu caderno, enquanto os demais alunos copiam do quadro, pois o mesmo não acompanha o conteúdo da aula. O mesmo gosta muito da cor azul e demonstra conhecimento pedagógico inferior a sua idade.
- **Cognitiva:** A criança tem baixa capacidade de atenção e concentração. Também tem poucos interesses. Não tem um bom raciocínio lógico. Seu nível estrutural de pensamento é limitado. Não consegue identificar dimensões de lateralidade. Não demonstra imaginação e criatividade. Nos testes projetivos o mesmo não conseguiu fazer mais que algumas garatujas.

- **Sócio-afetiva:** O educando não tem uma boa estrutura familiar, sendo filho de pais separados, foi abandonado pela mãe ainda pequeno. Não gosta de ter contato visual nem estabelecer relações interpessoais. Não tem demonstrações de afeto ou emoções. Na sala de aula é bastante retraído.
- **Corporal:** Apresenta grande dificuldade de coordenação motora. Não consegue executar comandos e tarefas. Com relação ao seu desenvolvimento físico e esquema corporal ainda não está bem definido. Parece apresentar problemas visuais, pois ao pegar as coisas o mesmo direciona o objeto muito próximo aos olhos, demonstrando certa dificuldade de enxergar as coisas de longe. Além de movimentar muito os olhos, como se tivesse um tique nervoso.
- **Linguagem:** O aluno faz uso de poucas palavras, no período de 20 minutos de observação ele falou apenas uma frase inteira: “Me dê, é meu”. Em outros momentos apenas emite sons, os quais não entendemos. Quando tentamos um diálogo com ele, não obtemos êxito, pois a criança se comunica bem pouco por palavras. Não sabe manter uma conversa social, desenvolve uma linguagem bastante lenta.

b) Síntese dos resultados:

Após analisar os dados observados que o educando A.E.F.N, apresenta muitas características do transtorno de Espectro Autista, tais como: não responde quando o chamamos, não sabe se comunicar por meio de palavras, tem dificuldades de socialização. Portanto, conclui - se que o mesmo parece ter esse transtorno.

c) Prognóstico

O aluno A.E.F.N, apresenta dificuldades de aprendizagem, de comunicação, socialização e interação. Tal problemática está relacionada ao contexto familiar, principalmente ao abandono da mãe. Talvez o uso da medicação, que foi ministrada pelo seu pai (o qual não recorda o nome desta medicação) esteja influenciando o comportamento da criança. Além de ter sofrido um acidente aos 6 anos de idade, teve um atraso significativo na fala, que só a partir dos 7 anos, deu início a comunicação verbal e ainda restrita, pois essa comunicação é feita em poucas palavras com o seu pai. Com os dados coletados e analisados levantou-se a hipótese que a criança poderia ter TEA (Transtorno do Espectro Autista).

d) Recomendações e indicações

Tendo em vista ter sido avaliado na instituição de ensino, seria necessário a criança A.E.F.N, fazer um acompanhamento com profissionais especializados para fazer um melhor diagnóstico. Por apresentar características autistas, tais como: baixa capacidade de atenção e concentração, não gostra de estabelecer relações interpessoais, grande dificuldade de criatividade e imaginação. Nessas circunstâncias orientamos que o menor seja acompanhado pelos seguintes profissionais: fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista e psicopedagogo. E só então, os mesmos poderão dar um diagnóstico preciso para o caso, pois o mesmo até o dado momento não teve acompanhamento específico para reabilitação do seu aparente transtorno. Percebe-se a necessidade de um diagnóstico multidisciplinar para uma intervenção mais efetiva diante da complexidade do caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos proporcionou uma visão muito ampla do trabalho de um neuropsicopedagogo institucional, pois a neuropsicopedagogia é uma área que estuda com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes. Ao elencar alguns aspectos da neuropsicopedagogia, pode-se notar, que a área de atuação do neuropsicopedagogo é abrangente em todos os aspectos do processo de aprendizagem, seja ele no âmbito escolar ou clínico, pois este profissional tem como principal objetivo facilitar o caminho para a aprendizagem. Reafirmando as concepções de que a neuropedagogia é o conhecimento que ultrapassa fronteiras e cria novas possibilidades de aprender sobre o aprender, ampliando olhares e oportunizar novas formas de interrelacionar informações, conhecimentos e saberes. (BEAUCLAIR, 2014, p. 28).

Esse trabalho tem, entre outras finalidades, expor a experiência do estágio supervisionado em Neuropsicopedagogia Institucional e tem como objetivo complementar nossa formação acadêmica, possibilitando a integração entre teoria e prática. No desenvolvimento deste trabalho estudamos o caso do estudante A.E.F.N., dez anos de idade, o qual foi bastante gratificante para nós, pois nos deu a oportunidade de aproximação do ambiente acadêmico com a prática, garantido um aperfeiçoamento profissional. Percebemos nos testes com o aluno que ele tem dificuldades de comunicação e socialização, bem como ausência de imaginação e criatividade.

Diante da experiência com o estágio institucional, concluímos que uma criança com distúrbios de aprendizagem necessita de um acompanhamento com uma equipe pedagógica de forma lúdica. O jogo é um facilitador da aprendizagem para dar mais sentidos às tarefas e aos conteúdos, aprender com mais prazer, encontrar modos lúdicos de construir conhecimentos, saber observar melhor uma situação, corrigir erros e coordenar informações. Sendo assim, se existissem nas escolas profissionais trabalhando com essas dificuldades e de forma lúdica, o número de crianças com problemas seria bem menor. Esta afirmação reforça o pensamento desenvolvido por Macedo (2005) de que o brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos. É o desenvolvimento de si para o outro e para o mundo.

Ter compreensão do cérebro da criança ou do adolescente na dimensão de seus processos cognitivos nos provoca ações positivas na intervenção, em muitos aspectos do desenvolvimento linguístico, psicomotor, psíquico e cognitivo dos envolvidos, estabelecendo, assim, alternativas no processo educativo para que se tornem possíveis a inclusão e o aprendizagem das crianças com deficiência. Para além, é importante enfatizar que essa inclusão só acontece quando há um trabalho conjunto de toda uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais que atuam coletivamente para que esses processo aconteça de forma tranquila e segura, respeitando, desse modo, as limitações de cada indivíduo, sua realidade social apoiados no apoio familiar para que o todas as esferas da vida do educando estejam em harmonia para o mesmo propósito de sua evolução.

Portanto, acredita-se que o trabalho da neuroscopologia quando encontra consonância e parcerias na escola e com a família, pode promover efeitos positivos para a minimização das dificuldades que emergem no contexto escolar. Assim a utilização dos jogos e brincadeiras, no atendimento neuropsicopedagógico, são instrumentos importantes utilizados tanto para o diagnóstico quanto para a intervenção do tratamento neuropsicopedagógico.

REFERÊNCIAS

BARROS, Jussara de. **Dificuldades de aprendizagem**. Disponível em <http://www.brasilecola.com/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm>. Acesso em abr. 2012.

_____. **Autismo e fonoaudiologia**, 2013. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/autismo-e-suas-teorias/>Acesso em 22 de jan. 2017.

BEAUCLAIR, J. **Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros**. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.

BOSSA, Nádía H; OLIVEIRA, Vera Barros(orgs) **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. RJ: Vozes,1998.

FERREIRA, Renata Tereza da Silva. **A importância da psicopedagogia no ensino fundamental - 1ª a 4ª séries**. Disponível em www.psicopedagogiaonline.com.br. Publicado em 25 de junho de 2002. Acesso em 22 de jan. 2017.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. **Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIRANDA, S. **No Fascínio do jogo, a alegria de aprender**. In: Ciência Hoje, v.28, 2001 p. 64-66.

NASCIMENTO, Fernanda Dominga, 2013, **O papel do psicopedagogo na instituição escolar, disponível em psicologado.com.areas de atuação**. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>. Acesso em 10-04-17.

OLIVEIRA, Lednalva, **Provas piagetianas e o diagnóstico psicopedagógico**, 2011. Disponível em: <http://necati1.blogspot.com/2011/06/provas-piagetianas-e-o-diagnostico.html> Acesso em 22-01-17

PAIS, Ana Gonçalves, **O autismo e aprendizagem escola**, 2013. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/autismo> Acesso em 22-01-17

PEDROSO, Cristiano;RUSSO, Rita M. T., **Neuropsicopedagogo Institucional e clínico, 2015**. Disponível em: <http://www.sbnpp.com.br/neuropsicopedagogo-institucional-e-clinico-artigo-comentado-> Acesso em 22-01-17

TAMANAHHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria; **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger**. São Paulo, 2008.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>. Acesso em 25 jan. 2107.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13 ed. Ver. E aml: Rio de Janeiro: Lamparina.2003.

TRANSTORNO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE TDA/H

Laudilene Maria de Sousa Ribeiro (Faculdade Maurício de Nassau)

Edilson Ribeiro da Costa (Faculdade Maurício de Nassau)

Orientadora: Ma. Karla Alves Carlos (Faculdade Maurício de Nassau)

RESUMO

O presente relatório tende a compreender o exercício da neuropsicopedagogia institucional que considera as dificuldades apresentadas de um estudante, mediante as problemáticas no decorrer do processo de desenvolvimento escolar apontados pelos pais e profissionais da escola. É de grande importância o trabalho do neuropsicopedagogo no âmbito escolar, buscando compreender as dificuldades de aprendizagem, bem como o entendimento da complexidade do ato de aprender. O estudo de caso apresentado é resultado de um trabalho realizado por nós, e pós-graduandos em Neuropsicopedagogia Institucional em nível Lato-Sensu na Instituição de Ensino Faculdade Maurício de Nassau, na condição de estagiários e observadores, para conclusão da disciplina Estágio Institucional Supervisionado. Este trabalho retrata a importância de uma avaliação Neuropsicopedagógica para uma proposta de intervenção adequada, que tem como objetivo compreender de forma geral as dificuldades de aprendizagem e quais os obstáculos que estão ocorrendo nesse processo. Compreender o cérebro da criança ou de um adolescente e seus processos cognitivos colabora na intervenção, quando necessária, no desenvolvimento linguístico, psicomotor, psíquico e cognitivo destes, estabelecendo, dessa maneira, alternativas no processo educativo para que se tornem possíveis a inclusão e a aprendizagem das crianças com deficiência. O diagnóstico neuropsicopedagógico é trabalhado através das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de investigação no desenvolvimento pedagógico. Nossa atuação, na qualidade de estagiários em neuropsicopedagogia institucional, teve como desígnio proporcionar condições aderentes ao desenvolvimento de relações interpessoais e o estabelecimento de vínculos, procurando inserir o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, bem como contar com a colaboração da equipe escolar (professora, diretora), auxiliando-nos a ampliar o olhar em torno dos aspectos abordados e trabalhados durante o processo de investigação neuropsicopedagógica. A experiência vivida durante o estágio nos possibilitou a entender que um dos fatores que mais prejudica a aprendizagem de uma criança é o cotidiano vivenciado por ela em seu âmbito familiar, a falta de motivação, lar desestabilizado com pais separados e um viver dividido. O espaço educativo por sua vez deve estar aberto para novos profissionais que venham a somar a equipe multidisciplinar que entendam o educando, para que possam compreender e analisar como incluir de forma sistemática, abrangendo todas as dificuldades de aprendizagem e em riscos sociais. Os neuropsicopedagogos tem que está em constantes busca ao conhecimento para compreensão dos processos de aprendizagem e não aprendizagem dos educandos auxiliando nas intervenções e metodologia de trabalho mais efetivo.

Palavra-chave: Neuropsicopedagogia Institucional; Dificuldade de Aprendizagem; Família; Escola.

INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia é uma ciência que estuda o sistema nervoso e sua atuação no

comportamento humano, tendo como enfoque a aprendizagem. O conhecimento neuropsicopedagógico possibilita entender como o se dar o processo de aprendizagem de cada indivíduo proporcionando melhoras nas perspectivas educacionais procurando fazer inter-relações entre os estudos das neurociências com os conhecimentos da psicologia cognitiva e da pedagogia. De acordo com a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) através do artigo 10º do Código Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia, enfatiza que:

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional (SBNPp – 2016, p.3).

O enfoque da Neuropsicopedagogia está na compreensão da relação entre funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana, embasados na interface entre Neurociências aplicada a educação, Psicologia cognitiva e Pedagogia em uma abordagem transdisciplinar, promovendo desta forma a identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção frente às dificuldades e distúrbios de aprendizagem.

Nesse sentido a neuropsicopedagogia é uma ciência que estuda o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, tendo como enfoque a aprendizagem. O conhecimento neuropsicopedagógico possibilita entender como o se dar o processo de aprendizagem de cada indivíduo proporcionando melhoras nas perspectivas educacionais procurando fazer inter-relações entre os estudos das neurociências com os conhecimentos da psicologia cognitiva e da pedagogia.

Nesta perspectiva o presente estudo trás compreensões a cerca da práxis da Neuropsicopedagogia Institucional que considera as dificuldades apresentadas de um estudante, mediante a uma problemática no processo do desenvolvimento escolar apontados pelos pais e / ou profissionais da escola.

Este estudo tende a compreender o exercício da neuropsicopedagogia institucional que considera as dificuldades apresentadas de um estudante, mediante as problemáticas no decorrer do processo de desenvolvimento escolar a pontados pelos pais e profissionais da escola. É de grande importância o trabalho do neuropsicopedagogo no âmbito escolar, buscando compreender as dificuldades de aprendizagem, bem como o entendimento da complexidade do ato de aprender.

O estudo de caso apresentado é resultado de um trabalho realizado por pós-graduandos em Neuropsicopedagogia Institucional em nível Lato-Sensu na Instituição de Ensino

Faculdade Mauricio de Nassau, na condição de estagiários e observadores, para conclusão da disciplina Estágio Institucional Supervisionado.

Este artigo retrata a importância de uma avaliação neuropsicopedagógica para uma proposta de intervenção adequada, que tem como objetivo compreender de forma geral as dificuldades de aprendizagem e quais os obstáculos que estão ocorrendo nesse processo.

Este trabalho se consolida no relato de experiência neuropsicopedagógica que iniciada através de uma queixa levantada inicialmente pela escola, de uma criança com 12 anos que apresenta dificuldades de aprendizagem. Afim de auxiliá-lo no seu melhor desenvolvimento buscamos compreender o cérebro da criança e seus processos cognitivos na perspectiva de trazer na intervenção, possibilidades de desenvolvimento linguístico, psicomotor, psíquico e cognitivo destes, estabelecendo, dessa maneira, alternativas no processo educativo para que se tornem possíveis a inclusão e a aprendizagem das crianças com deficiência.

O diagnóstico neuropsicopedagógico é trabalhado através das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de investigação no desenvolvimento pedagógico.

Nossa atuação, na qualidade de estagiários em neuropsicopedagogia institucional, teve como desígnio proporcionar condições aderentes ao desenvolvimento de relações interpessoais e o estabelecimento de vínculos, procurando inserir o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, bem como contar com a colaboração da equipe escolar (professora, diretora), auxiliando-nos a ampliar o olhar em torno dos aspectos abordados e trabalhados durante o processo de investigação neuropsicopedagógica.

Para desenvolver o conhecimento a cerca do caso em questão nos apoiamos nas teorias de Goulart e Marona, Gonsalves, Oliveira, Beauclair, Bossa dentre outros estudiosos da área. que muito contribuíram para os avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, em especial na infância que muito contribuem para a psicopedagogia e a neuropsicopedagogia.

Definições

A psicopedagogia é uma área interdisciplinar, de caráter teórico e prático, que estuda e trabalha com o processo de aprendizagem e suas dificuldades, instrumentalizando o psicopedagogo nas tarefas de educar ou de ensinar, buscando compreender o processo ensino-aprendizagem no aspecto extraescolar e intraescolar, com prática preventiva e ou terapêutica. Segundo Lúcia (2014) compreende-se a Psicopedagogia como a,

[...] área de conhecimento de dois saberes e duas práticas, a Psicologia e a

Pedagogia, ou seja, a "Psicologia da Educação". Ao longo de sua história, vem contribuindo para a compreensão do processo de aprendizagem do ser humano (MARONA, 2014, p.8).

A psicopedagogia está em busca de soluções para questões envolvendo dificuldades de aprendizagem. Seu objetivo primordial é possibilitar uma visão ampliada em relação ao sujeito cognoscente, um ser capaz de conhecer o mundo, o que o rodeia e a si próprio como sujeito da aprendizagem.

A psicopedagogia desenvolve-se como disciplina científica a partir de meados do século XX, com um enfoque interdisciplinar e combinando conhecimentos da educação e da saúde mental. Segundo Grassi (2009, p.135) apud Paula Lúcia, "a psicopedagogia foca sua atenção na prevenção das dificuldades de aprendizagem e também no seu atendimento terapêutico".

Um profissional em psicopedagogia deve dominar as bases epistemológicas do saber psicopedagógico, com as suas noções básicas e os eixos conceituais. Da mesma forma, deve conhecer as ciências auxiliares que contextualizam o seu desempenho profissional e todas as aplicações que estas abrangem relacionadas ao pensamento e ao desenvolvimento na sua condição de ser humano, para Vercelli.(2012. p.73) o trabalho do psicopedagogo institucional é auxiliar crianças e adolescente a resolver conflitos que possam ocorrer na sua vida escolar.

Nesse sentido, segundo Weiss (1994 apud Vercelli) a autora afirma que seu trabalho seria o “levantamento, a compreensão, a análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem. Junto com os demais profissionais da escola promoveria a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem”.

O NEUROPSICOPEDAGOGO

O neuropsicopedagogo é o profissional que integra à sua formação psicopedagógica conhecimentos mais adequados e mais aprofundados em relação ao funcionamento do cérebro compreendendo a forma como o cérebro recebe, seleciona, transforma, memoriza, arquiva, processa e elabora todas as sensações captadas pelos diversos elementos sensores para, a partir desse entendimento, poder adaptar às metodologias e técnicas educacionais a todas as pessoas e, principalmente, aquelas com características cognitivas e emocionais diferenciadas em todos os espaços de atuação.

Assim como todos os profissionais da área, o neuropsicopedagogo deve estar em busca constante dos necessários conhecimentos sobre as anomalias neurológicas, psiquiátricas

e distúrbios existentes, para desenvolver um trabalho de acompanhamento pedagógico, cognitivo e emocional das pessoas que apresentem essas sintomatologias. O profissional de neuropsicopedagogia, portanto, é um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas "sinapses", para um verdadeiro processo de ensino aprendizagem.

TRANSTORNO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

Transtorno Déficit de Atenção é o diagnóstico neuropsiquiátrico usado para nomear um comportamento desatencional com ou sem histórico de hiperatividade física ou mental excessivo, presentes predominantemente em crianças e adolescentes que segundo Gomes e Vilanova (1999), é a:

[...] característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e ou de hiperatividade, mais frequente e em maior grau do que tipicamente observado nos indivíduos com nível equivalente de desenvolvimento. Alguns dos sintomas que causam prejuízo devem estar presentes antes dos sete anos de idade e devem também ser observados em, pelo menos, dois contextos (por ex., na escola e em casa) (GOMES e VILANOVA, 1999 p. 1).

A primeira menção do transtorno surgiu aproximadamente na década de 20, com o pediatra inglês George Frederick Still. Still, como é conhecido, nomeou o atual transtorno de comportamento como um transtorno médico, nomeando-o como defeito de conduta moral ou controle moral, herdado geneticamente de seus pais. Segundo ele, o defeito era originado por um provável dano cerebral.

Segundo as literaturas que trazem o processo histórico nas décadas de 30 a 40, concomitantemente com o surgimento das anfetaminas, Still resolveu mudar o nome para disfunção cerebral mínima, já que não foi comprovado até então o dano cerebral. A partir daí, adota-se, as recém-nascidas, anfetaminas como forma para tratamento da tal disfunção.

Estudiosos revelam que nos anos se passaram e na década de 60 e 70 a ênfase deslocou-se muito mais para a questão da hiperatividade, já que a falta de atenção era um fator insuficiente para um diagnóstico infantil, visto que, naquela época, achava-se que o transtorno tinha a tendência de desaparecer na adolescência.

Nos anos que se seguiram, entrando ao longo da década de 80, percebeu-se claramente o deslocamento de interesse no foco do problema. Agora não mais seria dada atenção especial à hiperatividade, mas sim à desatenção. E como desatenção não é um problema exclusivo de crianças e adolescentes, muito longe disso, os adultos foram inclusos no grupo dos portadores da “lesão, disfunção, distúrbio, reação, déficit, transtorno” ou simplesmente, (DDA) Distúrbio

Do Déficit de Atenção. Nome que passaram a denominar a “lesão, disfunção, distúrbio, reação, déficit ou transtorno” no CID-9 (CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS), atualmente na versão 10 CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID 10. Até aqui, acreditava-se que a hiperatividade desaparecia, mas a desatenção acentuada permaneceria ao longo da vida do sujeito, adentrando, portanto, até a fase adulta.

Finalmente nos anos 80, início dos anos 90, adotou-se uma solução de compromisso que mudava novamente o nome da “lesão, disfunção, distúrbio, reação, déficit ou transtorno” para TDA/H – Transtorno do Déficit da Atenção com ou sem hiperatividade (impulsividade). Hoje, finalmente é assim que esse transtorno é conhecido e reconhecido na atualidade.

Embora o termo TDAH seja correntemente utilizado em contextos clínicos, acadêmicos, familiares e sociais, esta nomenclatura sofreu grandes alterações nas últimas décadas, sobretudo em função de uma melhor compreensão de suas bases etiológicas e de tratamento. (SANTOS e VASCONCELOS, 2010, p. 717).

O TDA/H é uma condição física que se caracteriza pelo subdesenvolvimento e mau funcionamento de certas partes do cérebro, nomeadamente:

- Lobos Frontais
- Corpo Caloso
- Gânglios da Base ou Núcleos da Base
- Cerebelo
- Sistema Dopaminérgico – Falta de e/ou Recaptação Precoce da Dopamina
- Sistema Noradrenérgico – Falta de e/ou Recaptação Precoce da Noradrenalina.

O TDA/H é uma condição que apresenta 3 sintomas:

- Desatenção ou Distração
- Hiperatividade
- Impulsividade

E tem 3 subtipos:

- Predominantemente Desatento
- Predominantemente Hiperativo
- Combinado Desatento + Hiperativo – o mais comum

No caso do aluno estudado, a principal característica a apresentada foi predominantemente desatento, segundo Gonsalves é a dificuldade em prestar atenção e manter a concentração por períodos de tempo a assuntos que são pouco interessantes para a pessoa. Nesta perspectiva surge a dificuldade de aprendizagem aspecto apresentado pelo

aluno estudado,

As dificuldades de aprendizagem consistem basicamente de aspectos secundários, que são alterações estruturais, mentais, emocionais ou neurológicas, que interferem na construção e desenvolvimento das funções cognitivas. (SPILELLO, 2014, p.4).

As dificuldades de aprendizagem não são um desafio somente do aluno e família ou psicopedagogo ou neuropsicopedagogo, mas é também um desafio para a escola.

As interpretações relativas a aprendizagem, no ambiente escolar, passam pelo olhar do profissional da educação que registra em seus pareceres que o educando não está adaptado, que é indisciplinado, que a família é omissa, que a mesma só se preocupa com os auxílios governamentais que recebe e, portanto, quanto mais filhos, mais ganhos financeiros (GOULART e MARON, 2014, p.7).

Como lidar com as dificuldades de aprendizagem e planejar uma intervenção capaz de ajudar a superação das mesmas em seus alunos. Desse mesmo modo é visto a importância do neuropsicopedagogo institucional sendo mais qualificado para avaliar e observar as situações existentes no sentido de não apenas identificar mais também de promover a solução para os problemas encontrados, tanto de um único indivíduo quanto de um grande grupo. De acordo com Goulart e Marona (2014),

Utilizando o conhecimento da neurociência, objetiva estabelecer as relações emocionais ao processo de ensino e aprendizagem quando da aplicação das estratégias pedagógicas, utilizando não só a literatura científica como a pedagógica, potencializando o processo educativo desde o seu planejamento até a intervenção, considerando a atual grade curricular e o contexto social (GOULART e MARONA, 2014, P.6).

A deficiência existe e é preciso levá-la em consideração. Neste sentido, torna-se de grande importância não subestimar as possibilidades, nem as dificuldades. As pessoas vivem suas vidas em um constante processo de aprendizagem, e o papel da escola é ensinar para a vida, o processo ensino-aprendizagem permite tanto ao educador quanto ao educando trocar experiências, ocasionando assim um constante aprendizado, considerando a escola o melhor ambiente para as pessoas projetarem seu futuro.

a) Síntese dos resultados:

A Criança é um intenso realizador de seu próprio conhecimento, suas emoções e seu comportamento. As áreas do cérebro que possibilitam funções executivas são as últimas a amadurecer. A criança precisa estar apta a identificar e organizar os passos para completar uma tarefa independente, de modo a estar apta para o aprendizado. Os educadores devem perceber quais são os processos fundamentais para a prontidão da criança.

Segundo Piaget, no estágio operatório formal, a criança não se limita mais a representação imediata nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente buscando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade.

Em outras palavras, as estruturas cognitivas da criança alcançaram seu nível mais elevado de desenvolvimento, tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todo as classes de problemas, ela já possui uma organização mental integrada. A criança capaz de ver a totalidade de diferentes ângulos. Conclui e consolida as conservações do número, da substância e do peso. Apesar de ainda trabalhar com objetos, agora representados, sua flexibilidade de pensamento permite um sem número de aprendizagens.

No caso da criança analisada, pudemos perceber que ele é capaz de interagir com objetos, criando significantes que o representam como desenhos, gestos, palavras ou outros objetos. Sabemos que a capacidade de representação da criança se manifesta de diferentes formas: a imitação, o desenho, a imagem mental e a linguagem. A linguagem escrita é evidente neste período, que além de fazer parte do sistema de representação, começa a ser objeto de interesse da criança, neste caso analisado, a criança não apresenta dificuldade em fazer uso do domínio dos signos linguísticos. O desenvolvimento emocional é influenciado pelas aquisições cognitivas, neste caso, a criança deve ser encorajada a falar sobre os seus sentimentos, o que promove a empatia e a atitude solidária, sentir orgulho quando vence.

Pertencer a um grupo faz parte da sua identidade. A criança está preparada para socializar e comunicar mais eficazmente, pois é capaz de compreender o ponto de vista dos outros. As crianças escolhem amigos com características e interesses comuns e começam a explorar relações com crianças diferentes através da partilha, da interajuda, do cumprimento e do encorajamento. As amizades envolvem o compromisso mútuo e “dar e receber”, o que promove a confiança e a reciprocidade. O suporte da família é de grande importância em todo o desenvolvimento. Quando a escola oferece atividades práticas, alegres e criativas para a família e para a criança, isso promove o fortalecimento da ligação de todos e a construção da confiança.

O desenvolvimento saudável da criança está diretamente ligado à participação da

família nas atividades com os filhos, tanto em casa como na escola.

A criança amplia muito, sua capacidade linguística, com o uso de verbos simples, adjetivos e advérbios de tempo e de lugar. Enquanto as crianças mais novas falam para si mesmas ainda que estejam juntas com outras crianças, as mais velhas já são capazes de estabelecer trocas verbais com seus pares e os adultos.

Nesse caso observado, por ser uma criança de doze anos, não apresenta muita dificuldade de se expressar, pois não apresenta tem problemas no que diz respeito a sua oralidade, também não apresenta dificuldade de organizar as ações através de uma sequência lógica na realização de uma tarefa, apresenta dificuldades de aprendizagem, na leitura e escrita sem dificuldade de realizar operações cálculos.

Observando as áreas específicas que compõem o ser em sua totalidade, foi identificado que: Em relação à área cognitiva apresentou baixa atenção, baixa concentração. No nível emocional foram percebidos sentimentos de ausência do pai, e baixa autoestima. Acreditamos também que a criança necessita de um olhar diferenciado em sala de aula, cabendo aos professores, dar-lhe um suporte necessário para que o aluno possa ter oportunidade de resgatar sua autoestima e melhorar o seu desempenho no processo de aprendizagem.

b) Prognóstico

O aluno precisa de acompanhamento especializado para fechamento do diagnóstico. Tendo em vista que há a necessidade desta criança também ser avaliada por um Neuropediatra e/ou Psiquiatra para melhor investigar os sintomas e sinais apresentados. A partir de um diagnóstico multiprofissional, o prognóstico para este caso será melhor estabelecido.

c) Recomendações e indicações

O aluno necessita de acompanhamento multidisciplinar com profissionais, a saber: psicólogo, assistente social, neuropsicopedagogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo; por apresentar baixa capacidade de concentração, baixa autoestima, cognitiva e conseqüentemente dificuldade de aprendizagem fatores esses que influenciam negativamente no seu desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a conexão cérebro e aprendizagem é um dos desafios educativos. Através dos conhecimentos neuropsicopedagógicos temos a possibilidade de entender como se dá o processo de aprendizagem de cada indivíduo em seu contexto de vida.

De acordo com Pedroso e Russo (2015) os neuropsicopedagogos possuem um conhecimento melhor estruturado sobre a função cerebral. A partir desse entendimento, foi possível adaptar as metodologias e técnicas educacionais, principalmente aquelas com características cognitivas e emocionais diferenciadas da criança em estudo.

O contexto educativo deve se está reformulado em diferente forma de aprendizagem, pois, já é comprovado que um único método de ensino não contempla a todos.

A experiência vivida durante o estágio nos possibilitou a entender que um dos fatores que mais prejudica a aprendizagem de uma criança é o cotidiano vivenciado por ela em seu âmbito familiar, a falta de motivação, lar desestabilizado com pais separados e um viver dividido.

O espaço educativo por sua vez deve está aberto para novos profissionais que venham a somar a equipe multidisciplinar que entendam o educando, para que possam compreender e analisar como incluir de forma sistemática, abrangendo todas as dificuldades de aprendizagem e em riscos sociais.

Os neuropsicopedagogos tem que está em constantes busca ao conhecimento para compreensão dos processos de aprendizagem e não aprendizagem dos educandos auxiliando nas intervenções e metodologia de trabalho mais efetivo.

No entanto, entendemos que cada desafio que foi posto, é fundamental para contribuir com a consolidação do nosso conhecimento, permitindo assim que refletíssemos sobre diferentes situações e a melhor maneira de conduzi-las.

Este estudo foi de suma importância para reavaliar a atuação profissional como neuropsicopedagogo e principalmente para um crescimento pessoal e profissional durante toda a execução do trabalho.

REFERÊNCIAS

BARROS, Jussara de. **Dificuldades de aprendizagem**. Disponível em <http://www.brasilecola.com/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm>. Acesso em abr. 2012.

_____. **Autismo e fonoaudiologia**, 2013. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaetra.com/autismo-e-suas-teorias/>Acesso em 22 de jan. 2017.

BEAUCLAIR, J. **Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros**. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.

BOSSA, Nádía H; OLIVEIRA, Vera Barros(orgs) **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. RJ: Vozes,1998.

FERREIRA, Renata Tereza da Silva. **A importância da psicopedagogia no ensino fundamental - 1ª a 4ª séries**. Disponível em www.psicopedagogiaonline.com.br. Publicado em 25 de junho de 2002.Acesso em 22 de jan. 2017.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. **Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIRANDA, S. **No Fascínio do jogo, a alegria de aprender**. In: *Ciência Hoje*, v.28, 2001 p. 64-66.

NASCIMENTO, Fernanda Dominga, 2013, **O papel do psicopedagogo na instituição escolar, disponível em psicologado.com.areas de atuação**. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>. Acesso em 10-04-17.

OLIVEIRA, Lednalva, **Provas piagetianas e o diagnóstico psicopedagógico**, 2011. Disponível em: <http://necat1.blogspot.com/2011/06/provas-piagetianas-e-o-diagnostico.html>Acesso em 22-01-17

PAIS, Ana Gonçalves, **O autismo e aprendizagem escola**, 2013.Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/autismo>Acesso em 22-01-17

PEDROSO, Cristiano;RUSSO, Rita M. T., **Neuropsicopedagogo Institucional e clínico, 2015**. Disponível em: <http://www.sbnpp.com.br/neuropsicopedagogo-institucional-e-clinico-artigo-comentado-> Acesso em 22-01-17

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria; **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger**. São Paulo, 2008.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>. Acesso em 25 jan. 2107.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13 ed. Ver. E aml: Rio de Janeiro: Lamparina.2003. ABDA –

Associação Brasileira do Déficit de Atenção – Como diagnosticar crianças e adolescentes. Disponível em: < <http://www.tdah.org.br/diag01.php>> Acesso 21/12/2016

Código Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia, artigo 10º disponível em: <http://www.sbnpp.com.br/> Acesso 27/12/2016

GONSALVES, Paulo. **TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Disponível em: <https://hiperatividade.pt/tdah/> Acesso 04/01/2017

GOMES, M. & VILANOVA, L.C.P. – **Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade na Criança e no Adolescente: Diagnóstico e Tratamento** Rev. Neurociências 7(3): 140-144, 1999

GRASSI(2009, p.135) apud Paula Lúcia. **Avaliação psicológica clínica**. Abril 2016. Disponível em: <<https://psicologado.com/psicodiagnostico/avaliacao-psicopedagogica-clinica>> © Psicologado.com>. Acesso em 18 dezembro 2016

GOULAT. Rosiliane e MARONA. Mariana Vega. **A interferência Emocional na aprendizagem**. Abril 2014. Disponível em: <https://psicologado.com/neuropsicologia/a-interferencia-emocional-na-aprendizagem>>. Acesso em 17 dezembro 2016

LÚCIA. Paula. **Avaliação psicológica clínica**. Abril 2016. Disponível em:< <https://psicologado.com/psicodiagnostico/avaliacao-psicopedagogica-clinica> © Psicologado.com> Acesso em 05 janeiro 2017

OLIVEIRA.Loudes Maria. **Fundamentos da Neuropsicopedagogia Aplicados a Pedagogia**. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Fundamentos-Da-Neuropsicopedagogia/52567160> >. Acesso em 06 janeiro 2017

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Apud VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **O trabalho do psicopedagogo institucional**. Revista espaço acadêmico nº 139- dezembro de 2012

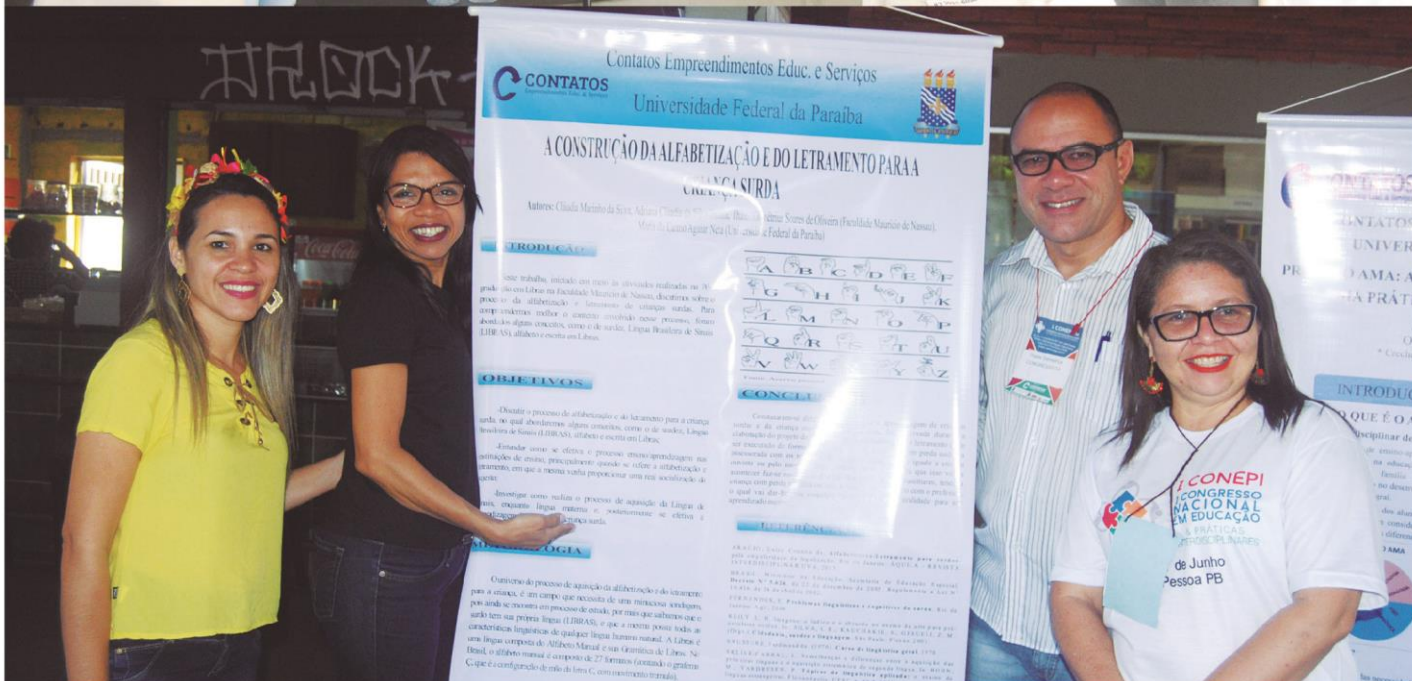
WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SANTOS. Letícia de Faria e VASCONCELOS. Laércia Abreu. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinária**. Out-Dez 2010

SANTOS, Bárbara, **Transtorno Do Déficit De Atenção e Hiperatividade** Disponível em:www.centropsicopedagogicoapoio.com.br. Acesso em 12 dezembro 2017

SPINELLO, Naiara. **As dificuldades de aprendizagem encontradas na Educação infantil**. Disponível em: http://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/224_1.pdf>. Acesso em 18 dezembro 2016

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **O trabalho do psicopedagogo institucional**. Revista espaço acadêmico nº 139- dezembro de 2012.



Pôsteres

PROJETO AMA: APOIO MULTIDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO INFANTIL

Nadja Maria de Menezes Morais
(Universidade Estadual Vale do Acaraú- UNAVIDA CE)
E-mail: nadja.lah@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo justifica-se pela necessidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da criança na educação infantil, e por entender-se que trabalhar com projetos escolares e em parceria escola e família, viabilizam os alunos ao sucesso no desenvolvimento, cognitivo, moral e na sua formação de maneira integral. Diante do que foi supracitado, surgiu à necessidade em desenvolver na Creche e Pré-escola Ângela Maria Meira de Carvalho, vinculada à Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba na cidade de João Pessoa-PB. O projeto chamado Apoio Multidisciplinar em aprendizagem (AMA) que tem por objetivo promover a aprendizagem dos alunos através do apoio de uma equipe multidisciplinar levando em consideração as especificidades e dificuldades em espaços diferenciados. Esta equipe é composta pelas áreas da pedagogia, psicologia, psicomotricidade, educação nutricional, fisioterapia e fonoaudiologia. Esta pesquisa se caracteriza por uma pesquisa ação, qualitativa, bibliográfica e descritiva. Para coleta de dados foi elaborado um questionário para os docentes sobre a evolução e desenvolvimento dos alunos participantes. Isso porque identificado como ocorre à aprendizagem de cada aluno individual, pode-se oferecer procedimentos metodológicos diferenciados que atuem de maneira eficaz sobre os problemas de aprendizagem encontrados. O estudo tem como marco teórico os autores Maria Weis, Libâneo, e o autor Edgar Morin.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A educação de maneira geral passou nas ultimas décadas por várias mudanças muito significativas, uma delas ocorreu em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, onde a educação infantil ganhou espaço e foi reconhecida como direito de todas as crianças e um dever do estado. Com o passar dos anos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) diz que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Entretanto, o governo no dia 04 de Abril de 2013, fez uma reforma que traz a obrigatoriedade do ingresso das crianças com 4 anos de idade nas escolas públicas infantis do nosso país.

Segundo LIBÂNEO, (1998) “a função da escola é ensinar, mas, para isso, o professor precisa compreender e se apropriar do seu conhecimento, e saber transmitir este conhecimento”. Diante do progresso e da evolução da educação infantil ele ainda diz que precisa compreender que atualmente os professores, as instituições e os profissionais que fazem parte dela precisam refletir e colocar em prática a didática a partir do conhecimento sócio e cultural dos alunos, observando as características individuais e o conhecimento que os educadores compõem para poder preparar os alunos para o hoje, para o agora.

Para Lúcia:

[...] Para que a criança alcance plenamente seu desenvolvimento e aprendizagem através das ações educativas intencionais por parte da escola, exige um ambiente aberto à exploração do lúdico, em que os tempos escolares sejam adaptados aos ritmos de aprendizagem (WEIS, 1991, p.50).

Diante de tudo que foi retratado percebe-se a importância e necessidade em ofertar dentro do espaço escolar um ambiente pedagógico que seja capaz de desenvolver práticas metodológicas lúdicas, diferenciadas e específicas, especialmente para a criança que apresente algum tipo de dificuldade de aprendizagem, pois se entende que cada ser humano tem sua singularidade, e seu próprio modo de aprender.

Pensar sobre o papel da educação infantil, sobre os desafios e dificuldades encontradas neste universo, traz um ponto extremamente desafiador para os docentes, que são as dificuldades de aprendizagens encontradas sua prática no cotidiano.

Diante do exposto, surgiu a necessidade em desenvolver na creche da Assembleia legislativa da Paraíba creche pré-escola Ângela Maria Meira de Carvalho o projeto chamado Apoio Multidisciplinar em aprendizagem (AMA) que tem o objetivo promover a aprendizagem dos alunos através do apoio de uma equipe multidisciplinar levando em consideração as especificidades e dificuldades de cada aluno em espaços diferenciados.

O AMA conta com a atuação das diferentes áreas de conhecimento, como psicomotricidade, pediatria, fonoaudiologia escolar, fisioterapia, educação nutricional, pedagogia, e psicologia escolar. Todos convergindo o conhecimento com a intenção de proporcionar o desenvolvimento global das crianças. Entretanto a atual pesquisa irá contemplar apenas a atuação do pedagogo e do psicólogo nesse projeto.

A FUNÇÃO DO PEDAGOGO NO AMA

Para desenvolver este trabalho de modo satisfatório, o pedagogo precisa pesquisar métodos que contemple os princípios de aprendizagem estes princípios, Edgar Morin, chamou dos quatro Pilares da Educação que é: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser.

O primeiro pilar traz que o aluno precisa aprender a conhecer, com isso ele precisa conhecer e aprender sobre o mundo que o cerca, sua cultura, bem como, propõe que as pessoas desenvolvam suas capacidades profissionais, intelectuais, faz com que tenham prazer em conhecer, descobrir e compreender o significado das coisas, dando-lhes a capacidade de desenvolver melhor tanto a sua autonomia como o seu poder de discernir. Isto implica dizer que o indivíduo é um construtor, um protagonista do conhecimento.

Aprender a fazer é o segundo tipo de aprendizagem que é caracterizado pela UNESCO como uma das habilidades e competências onde o erro é permitido, e o saber fazer anda do lado do não saber. Este pilar também se define como ter a capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas, de pensar criticamente e coletivamente. Portanto é dar oportunidades aos alunos de desenvolver competências amplas para enfrentar o mercado de trabalho. Entretanto não se pode ter mais a visão do aprender a fazer como um mero transmissor de conhecimento para preparar alguém para uma atividade corriqueira. As aprendizagens devem evoluir e não podem ser mais consideradas como simples transmissão de práticas.

Já o aprender a conviver é um grande desafio da educação da atualidade, pois, na história da humanidade ainda há muitos conflitos, preconceitos, falta de compreensão e harmonia e o desrespeito entre as diversas sociedades ainda persiste. O aprender a viver junto trabalha a concepção de compreender o outro respeitando as adversidades, sensibilizando a humanidade sobre a importância de desenvolver atitudes de cooperação com os outros em todas as atividades humanas.

O aprender a ser é o quarto pilar e último, e, portanto precisa ser desenvolvido em conjunto com os outros três pilares, para assim poder contribuir com o desenvolvimento total das pessoas. Tanto as instituições de ensino, quanto os professores precisam trabalhar em consonância com os alunos o sentido de responsabilidade através dos valores estabelecidos pela comunidade família, para que assim os alunos possam construir pensamentos, mas autônomos e críticos diante dos conflitos da humanidade. Ainda para Morin:

[...] estas construções teóricas tem nos revelado que todo o aprendiz é um ser educacional, multidimensional e único, um sujeito, operacionalmente, integrado e esperançosamente íntegro e que a aprendizagem se apresenta como produto de processo ideológico [...] (MORIN, 2007, *apud* MORAIS; ALMEIDA, 2012, p.65).

Com isso pode-se perceber claramente que os aprendentes têm sua singularidade e seu próprio modo de aprender. Estes pilares favorecem aos alunos a aprenderem com mais significação, eles ampliam seu conhecimento sobre o mundo, desenvolvem seu raciocínio lógico, sua memória, seus pensamentos dedutivos, bem como, a capacidade de compreender a realidade que está inserido desde a sua infância. Para Maria Lúcia:

Cabe à escola conhecer o modelo de aprendizagem de cada aluno para poder ampliá-lo ou reformá-lo. A partir da análise dos aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais a escola terá condições de identificar como o aluno pode aprender e como realmente aprende que recurso mobiliza o que já foi conhecido e como se utiliza o que conhece, quais são seus interesses e motivações. Identificar o aluno através do seu modelo de aprendizagem significa compreender o que pode servir de atrativo ou de reforço para ação educativa p. (WEIS, 1991, p. 212).

Portanto, a aprendizagem exige do pedagogo em atuação, ações intencionais de ensino que direcionem os alunos a ampliar os significados adquiridos através das suas interações com o mundo, por meio de atividades problematizadoras que visa desenvolver o aluno de forma integral, para que possam alcançar sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação, bem como elaborar estratégias de ensino específicas para cada dificuldade de aprendizagem.

Por isso, a atuação do pedagogo dentro do projeto (AMA) objetiva aos alunos a aprenderem de diferentes formas, com diferentes tipos de estratégias de ensino, para poder assim acessar cada criança e levá-la ao conhecimento significativo.

Com isso os alunos têm um apoio maior com relação às suas dificuldades de aprendizagens em sala de aula. De acordo com o RCNEI:

[...] O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação [...] (BRASIL, 1998, p. 41).

Isso supracitado acima retrata bem a função do pedagogo, pois neste projeto a ação reflexiva tanto da equipe multiprofissional, quanto da área específica “a pedagogia” necessita sempre esta fazendo reflexões sobre os métodos abordados para cada aula. As avaliações sobre os procedimentos aplicados, a evolução dos alunos ocorre mediante a discussão em grupo.

O docente deve sempre considerar como ponto de partida para alcançar seus objetivos educativos os chamados “conhecimentos prévios” dos alunos advindos das mais variadas experiências, afetivas, sociais, e cognitivas.

Trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos aprendizes não é uma atribuição fácil. Quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicitação de tais conhecimentos, uma vez que elas precisam de ajuda de um adulto para se comunicarem coerentemente.

Sendo Assim o pedagogo deve estar sempre disposto a ser um aprendiz que visa buscar novas formas de aprendizagens, novos métodos de ensino e novos olhares, capaz de incrementar o espaço de sala de aula e de renovar a sua ação pedagógica.

Charlot simplifica muito bem o sentido pedagógico quando fala que:

[...] Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. [...] Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdo também, e em primeiro lugar, professor de questionamento (CHARLOT, 2008, p.20).

Sendo Assim o pedagogo deve estar sempre disposto a ser um aprendiz que visa buscar novas formas de aprendizagens, novos métodos de ensino e novos olhares, capaz de incrementar o espaço de sala de aula e de renovar a sua ação pedagógica.

O PAPEL DA PSICOLOGIA NO AMA

A atuação do psicólogo junto ao AMA contribui proporcionando a interlocução entre todos os âmbitos nos quais a criança está envolvida, promovendo um enfoque interacionista entre família e escola. Nesse intuito, o psicólogo precisa promover meios para que o aluno seja visto por uma ótica contextualizada e desfragmentada, possibilitando que mesmo transite entre seus cenários de modo que sua subjetividade seja reconhecida.

Desse modo, são realizadas anamneses nas quais é possível conhecer a história da criança e a partir disso, favorecer processos de questionamentos e conscientização que orienta a conduta da família em relação à primeira. A partir desse enfoque é possível situar o

professor, de modo que, ciente do contexto familiar do aluno, tem a possibilidade de formular seu planejamento de intervenção ao aliar sua prática pedagógica ao conhecimento mais profundo de seu aluno.

Metodologia

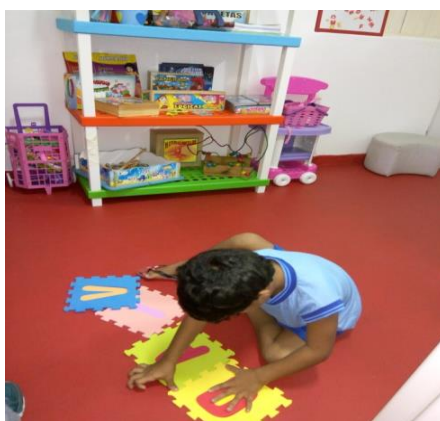
Este trabalho é resultado do projeto vivenciado pelos alunos da Creche Pré-escola Ângela Maria Meira de Carvalho da Assembléia Legislativa da Paraíba, na cidade de João Pessoa-PB. Participaram da pesquisa 10 crianças com idade entre 4 a 5 anos, além de 1 pedagoga, 1 psicóloga e 35 professoras de sala. Este estudo trata-se de uma pesquisa ação, a coleta de dados foi feita por *observação sistemática e participante, com planejamento de ações e participação ativa dos pesquisadores.*



Com proposta qualitativa, ainda de acordo com Gil (1994) o estudo considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números; a s, isto é, de respostas, mas pesquisa é descritiva, o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente.

Quanto aos procedimentos técnicos o estudo se caracteriza, segundo Minayo (2007) como uma pesquisa ação, onde esta é concebida em associação com uma ação; os pesquisadores e participantes da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No trabalho de coleta de dados foi utilizada a *observação sistemática e participante, onde o observador sabe o que procura e o que necessita de importância em determinada situação. Para Marconi e Lakatos (2003) na sistemática há um planejamento de ações, sendo uma observação direcionada, enquanto na observação participante, exige-se a participação real e ativa do pesquisador como membro do grupo, trabalhando junto e participando das atividades.*



Quanto aos procedimentos aplicados pela área da pedagogia, o primeiro passo foi solicitar das professoras o encaminhamento das crianças que apresentava algum tipo de dificuldade de aprendizagem para o AMA, em sequência foi feita uma avaliação diagnóstica com os alunos que teve por objetivo levantar informações sobre o conhecimento prévio dos mesmos, suas dificuldades e qual é canal modal de aprendizagem de cada criança. Assim o segundo passo foi em consonância psicologia e pedagogia levantar informações sobre o desenvolvimento social da criança através da realização de reuniões com os pais para que os mesmos tenham ciência de todo o trabalho que está sendo desenvolvido na instituição. O terceiro passo foi planejar, pesquisa e aplicar as intervenções através dos diferentes tipos de procedimentos pedagógicos, sendo eles: alfabeto móvel, bingo dos números, quadro magnético, lousa digital, jogos quebra-cabeça, pescaria, dominó das cores, jogos que exercitam o movimento de pinça.

Após o período de intervenção da pedagoga responsável pelo AMA, foi pensado numa maneira de mensurar, a partir da avaliação da professora de sala de aula, o efeito do AMA no aluno no contexto coletivo, observando se houve evolução no mesmo após o período desta intervenção ao desempenhar as atividades triviais aplicadas em sala de aula.

Dessa forma foi elaborado um questionário no qual as professoras de turma, especificaram as dificuldades de cada aluno ao encaminharem os mesmos para a intervenção do AMA dentro de quatro categorias: Relações Matemáticas, Linguagem, Interação Social e Coordenação Motora. Após o período da intervenção do AMA, que foi realizado durante cinco semanas, novo questionário foi aplicado, no qual as professoras compararam as dificuldades anteriormente elencadas, com o desempenho atual do aluno, dentro da categoria mencionadas no primeiro momento. Ao final foi elaborada uma questão aberta na qual a professora pôde especificar mais detalhadamente de que forma o aluno foi percebido no cotidiano escolar. Foram assinalados para as professoras os critérios para a avaliação do

aluno, tais como diminuição da necessidade de ajuda para realizar as atividades, maior participação nas atividades em grupo e comportamentos cooperativos para um melhor desenvolvimento da atividade em questão.

Resultados e Discussão

A partir de uma análise geral, foi apontada pelas professoras uma evolução significativa entre os alunos avaliados, nos quais foi percebido maior interesse e participação dos mesmos nas atividades. Fazendo uma análise específica de cada categoria, a linguagem foi a que teve maior aproveitamento. Considerando que nessa categoria está incluída a linguagem falada e escrita, o avanço do aluno nesses aspectos coopera de forma relevante para o desenvolvimento do mesmo.

No que diz respeito às relações matemáticas, percebeu-se uma evolução em 100% de aproveitamento dos alunos do infantil V e em contrapartida, não foi percebida nenhuma nos alunos encaminhados do infantil IV, o que nos direciona para repensar as estratégias de intervenção utilizadas especificamente para a faixa etária dos quatro anos. Em relação à interação social, não foi possível perceber a relevância considerando um número menor de alunos encaminhados, entretanto, ao especificar a esse respeito na questão aberta do questionário, a professora apontou uma melhor socialização dos alunos, levantando como hipótese que a percepção da sua auto-avaliação positiva, possivelmente contribui para uma relação mais pacífica com os colegas. Hipótese que será melhor explorada num próximo estudo.

Um aspecto que chamou atenção foi que em 60% dos alunos analisados, foi percebida uma melhora significativa na concentração, o que, posteriormente, pode ser pensada para ser considerada entre as categorias pilares da pesquisa, visto que a ampliação da concentração é um precursor da aprendizagem de todas as categorias consideradas a priori, destacando entre elas a categoria da coordenação motora, pois entre os alunos que foram encaminhados focando na melhora desta habilidade, a concentração ampliada foi mencionada em 100% delas.

A seguir, segue a tabela resultante desta pesquisa, na qual se encontra o total dos alunos encaminhados para cada categoria, seguida da quantidade de alunos que foi percebida evolução nessa mesma categoria.

Rel. Matemáticas		Linguagem		Interação Social		Coord. Motora	
Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
3	0	4	3	1	1	1	1

Rel. Matemáticas		Linguagem		Interação Social		Coord. Motora	
Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
6	6	6	6	2	0	2	1
		Resultado total					
		Infantil IV e V					
9	6	10	9	3	1	3	1

CONCLUSÃO

A instituição escolar precisa encontrar e abordar novos caminhos para ampliar o processo de ensino/aprendizagem junto aos docentes, familiares e demais profissionais especializados.

Por isso as observações feitas sobre esta pesquisa referente ao projeto foram de extrema relevância já que foi observada a evolução dos alunos, bem como a participação dos professores na mudança no seu modo de observar, intervir e avaliar estes aprendentes, sobretudo, compreendeu-se a importância de trabalhar com uma equipe multidisciplinar já com as crianças pequenas.

Sendo assim a forma como o (AMA) está sendo conduzido e realizado dentro da creche e pré-escola favorece de maneira satisfatória resultados positivos sobre o processo de ensino/aprendizagem dos discentes. Com isso todos acabam ganhando a escola, família professores, sobretudo os alunos.

Tendo em vista que este estudo não é um trabalho conclusivo, percebemos a partir desta a necessidade em desenvolver adiante um estudo mais detalhado, com mais variantes, fora as cinco que foram apresentadas, com mais amostra, maior tempo de pesquisa, com maior elucidação sobre a atuação das diferentes áreas da equipe multidisciplinar, nos guiando assim a chegar a análises mais precisas, nas quais se possa delinear uma intervenção e atuação

mais consistente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faeb**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17 - 31, jul. / dez. 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo, Cortez 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2003.

MORAIS, M. C.; ALMEIDA, M. C. **Os sete saberes necessários à educação do presente: Por uma educação transformadora**. Editora Wak. Rio de Janeiro: 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Considerações sobre a instrumentalização para o diagnóstico. In: in: SCOZ, Beatriz et al (org.). **Psicopedagogia**; o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

A CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA A CRIANÇA SURDA

Claudia Marinho da Silva¹⁴⁵

Orientadora: Ma. Rosilene Felix Mamede
(PPGL/ CNPq/ UFPB- Faculdade Maurício de Nassau)

RESUMO

Disserta sobre a questão da alfabetização e letramento das pessoas surdas, para isso iremos entender o conceito de surdez, Língua Brasileira de Sinais (Libras) alfabeto e escrita em Libras, e o aluno surdo em meio à sociedade. Sabemos o quanto os surdos sofrem em nossa sociedade, preconceitos, falta de comunicação sendo esse um dos principais fatores que influenciam em sua adequação ao mundo dos ouvintes. Assim, surge a necessidade de anular as barreiras que dificultam a alfabetização da pessoa surda. O domínio da língua é fundamental para compreensão do mundo ao seu redor, resultando numa vida mais saudável. Sabemos que o aprendizado possibilita o despertar de processos internos do indivíduo e a desigualdade só poderá ser superada quando os profissionais da educação promoverem uma ligação entre a cultura surda e o ouvinte no processo de aprendizagem. As pessoas surdas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, isso decorre da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Vários alunos surdos acabam sendo prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo linguístico e político-cultural e tem perdas no processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Surdez. Alfabetização. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

A deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades da detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo (SKLIAR CABRAL, 1999). De acordo com o site do Portal da Educação (2013), o termo “deficiente auditivo” é usualmente empregado para caracterizar os indivíduos que sofrem com a perda total ou parcial - congênita ou adquirida - da capacidade de captar, codificar e compreender a fala através do ouvido.

No contexto da sociedade contemporânea, a linguagem desempenha um papel fundamental nas relações interpessoais e na construção da identidade individual dos cidadãos,

¹⁴⁵ Aluna da disciplina de Psicopedagogia aplicada ao processo de alfabetização e letramento, do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia da Faculdade Maurício de Nassau (PB).

promovendo “[...] o sentimento de pertencimento e a capacidade de analisar criticamente o mundo” (ARAÚJO, 2013).

Igualmente, os surdos enfrentam vários entraves durante o processo de aquisição da linguagem, visto que os seus ouvidos não são capazes de codificar a fala, meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas mais básicas da linguagem que possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. Na primeira infância qualquer alteração auditiva implica no desenvolvimento da criança, influenciando, principalmente os aspectos cognitivos, socioculturais e linguísticos do indivíduo.

Ferdinand de Saussure (professor franco-suíço cujas teorias serviram como base para a formulação da linguística como ciência autônoma) ao distinguir língua e fala, caracterizou a fala como sendo individual irregular e heterogênea. De acordo com ele “[...] os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores o ato da fala [...]” (SAUSSURE, 1970). Sendo assim, os indivíduos que sofrem com esse tipo de deficiência ficam restritos - durante o processo da linguagem - ao contato com a língua, por esta possuir um caráter mais visual e compreensível. O domínio dessa língua, então, se configura como fundamental para que o surdo possa perceber e compreender as particularidades do mundo ao seu redor e, assim, ter uma vida saudável.

Todavia, o contato exclusivo com a língua escrita não é capaz de suprir completamente a ausência da linguagem falada. Muitos “[...] estudiosos concordam que o relato oral nunca pode ser expresso plenamente através da escrita, experiência não pode ser duplicada em forma de texto.” (BLAESER, 2012, pag.15).

De fato, diversos fatores, como a falta de uma equipe de docentes habilitados e a falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, linguístico e cultural, acabam por prejudicar os alunos com deficiência auditiva, dificultando sua adaptação a uma “turma de ouvintes”. Entretanto, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) as escolas precisam efetivar o processo de inclusão de todas as pessoas com necessidades especiais nas turmas regulares do ensino formal, como forma de mitigar a desigualdade no que tange ao processo de aprendizagem.

Diferente da criança ouvinte que chega a escola “conhecendo” gramática (saber gramática/linguagem) e que lá passará a conhecer “sobre gramática” (teoria gramatical/metalinguagem), as crianças surdas desconhecem completamente o português. Ignoram a questão mais elementar de que cada coisa tem um nome e que dizer coisas exige

uma “ordem”, uma “sequência lógica”. Desconhecem que várias palavras possuem mais de um significado ou mais de uma nomenclatura para denominar algo. Desconhecem regras de ordem e suas exceções, ênfases sequências. Desconhecem ainda que algumas vezes podemos mudar completamente o sentido do que dizemos caso mudemos o “tom” da voz. E essas variações podem depender da região onde se vive, da idade que se tem, da origem sociocultural da pessoa que fala e, o mais importante, do “lugar” do dizer e para quem se diz (FERNANDES, 2006, p. 141).

Com efeito, conforme consta no Projeto de Lei do Senado nº 180, de 2004, Art. 26-B: “Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas”. Vale ressaltar que, de acordo com Araújo (2013), “ao se atribuir à Língua de Sinais o status de língua, destaca-se que esta, embora sendo de modalidade diferente, possui também características em relação às diferenças regionais, socioculturais, entre outras.” O mesmo Decreto em seu inciso III – b, menciona em “prover as escolas com tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa”. E ainda, no artigo 2º, determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC, 2005).

Segundo Skliar: “A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (SKLIAR-CABRAL, 1999, p.142). Dessa forma, as leis supracitadas tornam legítima a cultura dos surdos, uma vez que reconhecem a Língua de Sinais como a língua materna desse grupo social, evidenciando, assim, a sua importância na formação do sujeito, já que a língua é um elemento indispensável para a formação das estruturas mentais do ser humano que se corporifica e adquire o sentido da comunicação (VYGOTSKY, 1989).

2 DEFINIÇÃO DE SURDEZ

Sabemos que a audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas da língua possibilitando o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. A língua oral é o principal meio de comunicação entre seres humanos, e a audição participa efetivamente nos processos de aprendizagem. Desde o básico, até a leitura e escrita. Influenciando também nas relações social e emocional.

A deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que

acarreta dificuldades da detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo. A presença de qualquer alteração auditiva na primeira infância compromete o desenvolvimento da criança, nos aspectos cognitivos e socioculturais, além de comprometer os aspectos linguísticos, pois existe um período crítico para aquisição de uma língua (SCLAIR-CABRAL, 1988).

A detecção precoce da deficiência auditiva torna-se imprescindível, uma vez que aperfeiçoa os processos terapêuticos e aumenta a probabilidade de se aproveitar ao máximo o potencial de linguagem expressiva receptiva, de alfabetização, do desempenho acadêmico e do desenvolvimento social e emocional das crianças.

3 ASPECTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

A língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua de sinais.

A língua de sinais, em uma gramática própria como já vimos, se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade /criatividade a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade.

3.1 LÍNGUA DE SINAIS E O ALFABETO MANUAL

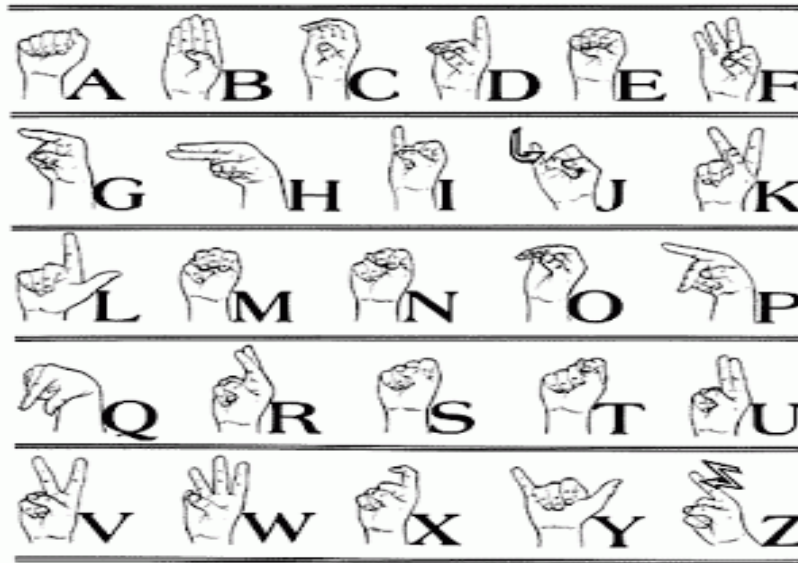
O Alfabeto Manual é um recurso utilizado por falantes da língua de sinais, ele não é uma língua, e sim um código que representa as letras do alfabeto.

É importante salientar que este alfabeto tem uma função na interação entre os usuários da língua de sinais. Utilizado, principalmente, para a soletração de nomes próprios, de pessoas ou lugares, siglas e algum vocabulário não existente na língua de sinais.

No Brasil, o alfabeto manual é composto de 27 formatos (contando o grafema ç, que é a configuração de mão da letra c com movimento trêmulo). Cada formato da mão corresponde a uma letra do alfabeto do português brasileiro.

Pode-se dizer também que o uso do alfabeto manual em alguns elementos linguísticos são reapropriados pelos usuários, ou seja, há palavras que são soletradas de acordo com as restrições da língua de sinais.

Figura 1 – Alfabeto manual.



Fonte: Acervo pessoal.

3.2 ALFABETO SIGNWRITING

Em 1974, foi criado o Signwriting pela Valerie Sutton um sistema para escrever danças que despertou a curiosidade dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa que estavam procurando uma forma de escrever os sinais. Assim, na Dinamarca foi registrada a primeira página de uma longa história: a criação de sistema de escrita de língua de sinais. Conforme os registros feitos pela Valerie Sutton na home Page do SignWriting ¹⁴⁶. (QUADROS, 2004)

Signwriting é um sistema de escrita próprio das línguas de sinais, ela expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não manuais e os pontos de articulação. Até então, a única forma de registro das línguas de sinais era o registros em vídeos cassetes, que continuam sendo uma forma valiosa para comunidade surda. Acrescenta-se a essa forma, a escrita das línguas de sinais. Um sistema rico e fascinante que mostra sua forma e singularidades.

¹⁴⁶<http://www.signwriting.org,em>

Figura 2 – Alfabeto em Signwriting.

ALFABETO EM SIGNWRITING

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		

Fonte: Acervo pessoal.

No Brasil, o Signwriting surgiu no ano de 1996, a PUC do RS em Porto Alegre através do Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa descobriu o SignWriting enquanto sistema escrito de sinais usado através do computador. A partir disso, Signwriting começou crescer no Brasil. O Dr. Rocha formou um grupo de trabalho envolvendo, especialmente, as professoras Mariane Stumpf e Márcia Borba. Marianne é surda, professora na área de computação na Escola Especial Concórdia tem apoiado o desenvolvimento do Signwriting, pois o considera uma forma de escrita da língua de sinais, tendo suporte também de Márcia, integrante de pesquisas relacionadas à computação, e ajuda de um dos seus alunos Leonardo Mahler que desenvolve um software juntamente com um grupo para acessar o dicionário do Signwriting. A respeito do projeto de alfabetização está se constituindo a partir de contato estabelecido com Valerie Sutton, trabalhando na produção de histórias e na composição do dicionário bilíngue, ou seja, um sinal em Libras e palavras em português.

No Brasil as escolas já começaram a se interessar e buscar conhecer tal sistema, como exemplo tem a Escola Especial Concórdia de Porto Alegre e a Escola Hellen Keller de Caxias do Sul/RS e o Instituto Nacional de Educação de Surdos no RJ, onde faz parte do projeto de alfabetização com o Signwriting.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA CRIANÇA SURDA

Partindo dos estudos e pesquisas científicas que existem na área da comunicação humana, incluindo a linguística, sabemos que há vários sistemas distintos, próprios e naturais do Brasil, como as línguas orais-auditivas (a língua portuguesa) e as línguas espaços-visuais (a língua de sinais). Essas línguas apresentam sistemas abstratos de regras gramaticais distintas e, portanto, devem ser consideradas e reconhecidas como língua natural do Brasil (FERNANDES, 2003). A Libras é considerada uma língua natural e pode ser adquirida como língua materna.

Tomamos como base teórica o contexto bilíngue no qual a criança surda pode estar inserida, contexto que se configura diante da existência da língua brasileira de sinais e da língua português, ou seja, a aquisição da língua de sinais enquanto língua materna e, posteriormente escrita enquanto língua majoritária.

Com isso esses indivíduos além da língua de sinais tem a possibilidade de desenvolver a linguagem escrita como segunda língua, cuja base se fundamenta nas regras gramaticais próprias da língua portuguesa. Partindo desse pressuposto, podemos compreender o motivo pelo qual as crianças ouvintes podem apresentar uma facilidade para o aprendizado da linguagem escrita, pois se apoiam na linguagem oral e estas línguas apresentam regras gramaticais semelhantes, diferente da aprendizagem da escrita pelas crianças surdas, que tendem a se espelhar na Libras, língua que dominam. Esta, por sua vez, como citado anteriormente apresenta regras que lhe são específicas, ou seja, distintas das regras expostas na língua portuguesa. Esse fator poderia justificar a possível dificuldade que as crianças surdas usuárias de Libras apresentam no processo de alfabetização e letramento, em contrapartida as crianças ouvintes.

Imaginemos que uma criança em fase inicial de desenvolvimento é capaz de dominar uma língua, a partir do momento em que tem contato com a mesma. Assim, o contato com a Libras pelo sujeito surdo é indispensável para a aquisição das regras inerentes a esta língua, ou seja, é este contato com a língua que poderá propiciar o desenvolvimento do sujeito enquanto ser letrado. Para Soares (2002) o letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita e que, ao torna-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

Devemos considerar neste caso o letramento nas crianças surdas, que também são capazes de desenvolver de forma competente a leitura e a escrita. A língua portuguesa, portanto será a segunda língua da criança surda sendo por ela atribuída na sua forma escrita com suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracterizamos aqui o contexto bilíngue da criança surda.

Vale ressaltar, contudo, que no contexto escolar a língua portuguesa é tomada como veículo não apenas no processo de consolidação do indivíduo enquanto ser letrado, mas frequentemente, como sujeito alfabetizado, como será aqui descrito. O conhecimento acerca das regras e normas que regem a nossa língua não é suficiente, portanto para um uso funcional e contextualizado desta. Isso certamente exige habilidades e conhecimento ainda maiores quanto às possibilidades de inserção do indivíduo no meio sociocultural por meio do domínio e uso da língua.

Reily (2003, p. 164) declara que a “imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes”.

A leitura das imagens pode perpassar as fronteiras culturais, assim como o conhecimento numérico, a informática e o letramento (verbal). Nesse sentido, é um equívoco considerar que a apropriação do letramento visual pode acontecer intuitivamente na escola, se as outras áreas são formalmente trabalhadas em sala de aula.

Com relação à figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessária será visual, daí a importância dos docentes compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las. Em paralelo com a linguagem verbal, a imagem exerce a função de léxico: permite que o espectador identifique a figura podendo nomeá-la.

4.1 O CONTRASTE DA CRIANÇA SURDA COM A CRIANÇA OUVINTE: FASE DA ALFABETIZAÇÃO

Para alguns especialistas, o cérebro da criança aos 6 anos começa a se especializar, a ocupar funções diferentes e bem definidas, como o sentido de lateralidade, direcionalidade, entre outros.

Sabemos que são válidos todos os métodos de alfabetização desde que se adaptem a cada criança, mas para isso ela deverá ter:

- Os conceitos básicos de pré-escolar desde os mais simples, como grande/ pequeno, até os mais complexos, como direita/ esquerda;
- Um vocabulário adequado a sua faixa etária;
- Utilização de sentença completa e estruturada com pronúncia correta;
- Conhecimento do significado de palavras como: manhã, tarde, noite, hoje, ontem, amanhã, antes e depois, etc.;
- Capacidade de executar várias ordens curtas dadas conjuntamente;
- Condição de manter diálogo num bom nível de conversação;
- Discriminação visual em figuras e palavras;
- Discriminação auditiva;
- Coordenação visomotora etc.

Este conhecimento irá contribuir para um bom rendimento escolar, na fase da alfabetização e nas outras séries subsequentes.

Compreendemos o objetivo da alfabetização, leitura e escrita, para a criança ouvinte. Para as crianças com perda auditiva, a esses objetivos agregamos dois outros igualmente importantes: o enriquecimento do vocabulário e contextualização. Exemplo: O uso da palavra “manga” dentro de um contexto – A manga está madura (fruta); A manga da camisa está rasgada (parte do vestuário). Isso se torna necessário, pois essas crianças em geral ainda apresentam um atraso na linguagem oral em relação às demais, e esse processo permite a redução da defasagem.

O objetivo, contudo é que a criança com perda auditiva assessorada com os recursos tecnológicos adequados se iguale a criança ouvinte ou pelo menos, esteja próximo desta. Mas para que isso venha acontecer se faz necessário o apoio dos professores e familiares, tendo a criança com perda auditiva ou não, o bom relacionamento com o professor vai dar-lhe um respaldo de segurança e naturalidade para seu aprendizado escolar.

No que se trata da família ela recebe com muito entusiasmo a fase da escolaridade na alfabetização, mas também se percebe nos pais certa insegurança como em qualquer situação nova enfrentada pelos filhos. Ao mesmo tempo parecem felizes com a possibilidade de a criança vir a ler e escrever como se esta deixasse de ser “pequena” e se tornasse “grande”. Nesta fase, o enfoque da orientação centra-se na necessidade de independência da criança. Como seu interesse desloca-se da casa para a escola, é comum que os pais sintam-se de certa

forma preteridos, não só em relação a esta, como em relação aos amiguinhos. Se os pais se propõem a ajuda-lo respeitando seu momento e suas necessidades sem angustias, o estarão preparando para torná-los um adulto confiante e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, assim complementado, partiu da preocupação e responsabilidade social com a inserção do surdo em sala de aula e sua alfabetização, buscando formas de melhorar e incentivar o letramento de crianças surdas ou com qualquer dificuldade auditiva.

Podemos observar que os surdos podem caminhar no processo de letramento e consequente aquisição das regras gramaticais inerentes à escrita independente da capacidade de oralização e a Libras pode ser utilizada como instrumento na aquisição de uma segunda língua. Através da valorização da língua que domina, o surdo pode adquirir outra língua, considerando sua identidade cultural ou linguística.

Diante disto, observa-se que a opinião da criança tem ser respeitada e seria ótimo se os adultos não colocassem como verdades inquestionáveis o que eles pensam, permitindo a criança manter-se aberta as suas próprias indagações. Para isso é importante lembrar aos pais e responsáveis que às vezes a criança surda só quer desabafar, necessitando oportunidades para chegar as suas próprias conclusões e assim, permitir seu desenvolvimento cognitivo.

Dominar a língua é dominar as regras gramaticais, e os mecanismos cerebrais responsáveis por este processo não está escravizada na leitura ou na escrita e, tampouco, ao ouvir ou falar corretamente. Dominar uma língua é na verdade, um fato abstrato, não submisso ao desempenho linguístico. É um fenômeno decorrente do contato com a língua, do desempenho linguístico em quaisquer de suas modalidades- oral escrita ou sinalizada (no caso da língua de sinais).

Compreende-se então, que se faz necessário a implementação de uma grade curricular (apoio pedagógico qualificado) mais abrangente às diversas singularidades dos estudantes presentes em sala de aula. Assim, o ensino e a aprendizagem se tornaram mais dinâmicos incentivando cada vez mais a inclusão de deficientes auditivos no ensino, promovendo sua integração na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luíza Cristina de. **Alfabetização/Letramento para surdos**: pela singularidade da legalização. Rio de Janeiro: ÁQUILA - REVISTA INTERDISCIPLINAR UVA, 2013.

BLAESER, Kimberly M., VIZENOR, Gerald. **Writing in the Oral**. Tradition. Oklahoma: Editora University of Oklahoma Press, 2012. p15

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. **Um capítulo da história do SignWriting**. Disponível em <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>. Acessado em, v. 10, p. 03-05, 2004.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus. 2003.

SAUSSURE, Ferdinand. de.(1970). **Curso de lingüística geral**. 1970.

SKLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática de segunda língua. In: BOHN, M.; VABDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, p. 40-9, 1988.

_____ (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. **_.Linguagem e escola: uma perspectiva social**, v. 2, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIÁRIOS DE ALUNOS SURDOS ENTRE ALUNOS OUVINTES DESENVOLVIDO O USO LIBRAS.

Vanessa Fátima de Souza
Augusto Carlos de Azerêdo

RESUMO

O presente trabalho demonstrará através de um relato de estagiários do curso de Licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, quais as perspectivas e ações metodológicas do ensino de Libras básico, diante não só da observação como também de um processo de vivência e atuação em nosso campo de estágio. O objetivo foi analisar e descrever essa etapa do Estágio Supervisionado de formação de professores III de LIBRAS e entender como acontece à aplicação das aulas e metodologias utilizadas. Em outras palavras, entender como acontece o ensino de LIBRAS *Iniciante 1* para os alunos surdos. O local de ação foi a Escola Estadual Professor Ulisses Góis do município de Natal/RN (escola inclusiva). Vale destacar que na discussão foram respeitados os parâmetros da cultura surda no atendimento aos alunos surdos bem como foi importante a observação de como se dava a interação entre estes e os alunos ouvintes na utilização do uso de LIBRAS uma prática comunicativa. A base foi das Escolas Bilíngues de Surdos (SÁ, 2015). Enquanto autores e referenciais teóricos utilizamos bibliografias fundamentais tais como QUADROS E KARNOPP (2004); PIMENTA (1996); FELIPE, T (2002). A utilização desses teóricos e das suas ideias nos ajudaram a perceber melhor o processo de aprendizagem em Libras para iniciantes, observando também como a aprendizagem é enriquecida e se transforma nas relações de práticas comunicativas diárias.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Libras. Interação Social. Prática comunicativa.

INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao estágio supervisionado para a formação em Letras Libras do curso de licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa, podemos dizer que o foco principal acontece em torno da observação acerca da convivência entre alunos ouvintes e alunos surdos, em contexto escolar, mediado pelo uso da Libras. Outro aspecto importante é a observação da prática de sala pelo professor da Língua de sinais se diante de uma perspectiva empírica fundamentada de maneira coerente e em consonância com a fundamentação teórica ou se há processos a serem ampliados, melhorados em sua prática de sala de aula.

Vale ressaltar que entendemos a importância desse momento, o estágio supervisionado em Libras, porque é através desta ação que podemos exercitar a prática e a observação da regência do conteúdo em sala de aula e como o aluno surdo passa a vivenciar a prática da Libras, como sua primeira língua, aprendendo também as normas da língua portuguesa.

De acordo com Barreiro (2012) O articulador do estágio supervisionado curricular deve ter como responsabilidade a organização e o conhecimento da teoria e da prática do

profissional orientando-o para o bom desempenho na competência de ensinar o currículo e o conhecimento. No processo envolvido, vê-se aplicada à formação do professor de Libras e é oportuno orientar e avaliar sua estratégia de ensino relacionada ao conteúdo e a comunidade escolar dos alunos surdos. O objetivo maior é o de aplicar o ensino e verificar as ações mais assertivas em relação à aprendizagem da Língua de Sinais e Libras. O maior desafio encontrado no estágio supervisionado foi, sem dúvida, trabalhar um ensino prazeroso tanto para alunos surdos como para alunos ouvintes. Espera-se com o estágio contribuir em ajudar a comunicação dos alunos surdos. Por isso, ensinamos Libras para alunos ouvintes e alunos surdos e Libras da nossa organização a prática de Língua de Sinais vivenciada pelos alunos surdos pelo interesse do grupo focal: alunos ouvintes e seis alunos surdos como se aprender no processo de Libras em como o enfrentado desafio por aluno surdo e estágio de supervisionado curricular da formação de professores surdos durante esse processo de estudar entre a teoria em sala de aula e a prática de ensino.

Apesar do principal objetivo de um estágio supervisionado na formação em Libras, ser o de aplicar a prática à teoria, nem sempre esse objetivo é alcançado. Podemos dizer que uma das razões para isso é o fato do aluno não compreender ou relacionar Libras à cultura surda ou ainda não relacionar o ensino (o que aprende) com a comunidade surda em si. Ou seja, talvez ocorra a falta de conhecimento sobre como relacionar o conteúdo de currículo de Libras no contexto escolar, âmbito educacional a realidade e rotinas da pessoa surda.

Nessa perspectiva, nosso estudo considera a partir das reflexões sobre prática pedagógica sua concepção e princípios (ZABALA, 1998), bem como seu teórico fundamento para elaboração de um trabalho professor de Libras (BRASIL, 2002), que a educação inclusiva deve ser um espaço pedagógico e participação dos alunos surdos, professor de Libras e pais.

O ponto de partida, a educação de surdos do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua oficialização de Libras respeitada à cultura surda na comunidade surda no decreto Lei nº 10.4316 de 24 de abril de 2002 e recente no decreto lei nº 5.626/05 essa legislação na formação do tradutor e interprete de Libras – Língua Portuguesa se dever obrigação em sala de aula para atender aluno surdo no âmbito educacional no contexto escolar (Brasil, 2002). A questão da Língua Portuguesa e como segunda língua o reconhecimento na lei do decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, da linguística da pessoa surda focalização a educação bilíngue da prática/teórica construção de viabilizar a segunda portuguesa da modalidade de língua de sinais. Oficialização a lei do decreto n 10.316, no sentido sua língua respeita da Língua Brasileira de sinais – Libras pela pessoa surda na comunidade surda.

Na perspectiva de Skliar (2005, p. 22). As políticas educacionais dos direitos humanos enfatizam a qualidade de vida que reflexão da uma identidade social e igualitária as diferenças sociais são necessárias de cada indivíduo de modificar no âmbito educacional o contexto escolar exclusão segregação de um grupo minoritário vinculação as ideologias majoritárias.

Conforme Skliar (2005, p.22).

É bastante comum definir a comunidade surda como uma minoria linguística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários, quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade; e participam, limitadamente, da vida da sociedade majoritária.

Essa minoria linguística, principalmente, luta pelo respeito da sua identidade social e igualdade na metodologia das políticas educacionais (com a premissa dos direitos humanos)

Para que haja uma educação efetiva e respeitosa para os surdos deve existir o entendimento do domínio da língua de sinais na ideologia majoritária bem como na elaboração de conceitos e na vivencia esses cidadãos.

OS SUJEITOS ALUNOS OUVINTES ENTRE ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE LIBRAS: APRENDIZAGEM

Segundo Pimenta e Quadros (2006) O curso de Libras deverá propiciar o iniciar na cultura surda na comunidade escolar. Dessa forma, um processo de desenvolvimento ao possibilitar a capacidade de utilizar o uso de Libras e o entendimento básico para escrita em Língua portuguesa que atua como L2 para o surdo.

Observamos através do estágio a construção desse itinerário educativo do curso de Libras a partir de quatro níveis diferentes: Iniciante, Básico, Intermediário e Avançado em Libras desenvolvidas as ações teóricas através de Pimenta e Quadros (2006). Em 2017, trabalhamos com uma turma B observando a evolução e a aprendizagem de um aluno surdo aprendiz e usuário fluente da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, matriculado em 6º ano do Ensino Fundamental. Para a coleta de dado, utilizamos seis alunos surdos e alunos ouvintes. Analisamos e avaliamos os mesmos a partir da aplicação ou o que foi aprendido durante a atividade de Libras, examinamos assim as respostas às perguntas, os diálogos e o envolvimento em um processo do ensino e aprendizagem. O resultado mostra que a língua de sinais está sendo desenvolvida de uma forma de fácil entendimento para o aluno

surdo/ouvinte da cultura surda na comunidade escolar, e o conhecimento trabalhado como forma de respeitar essa cultura surda.

Perlim (2012) É o contato visual necessário para que o professor surdo falante a Língua de Sinais. Na discussão do sujeito aluno surdo no Ensino Fundamental da educação inclusiva do papel de professor se dever para aluno surdo em sala de aula utiliza o uso a língua de sinais o contexto Libras a comunidade escolar na sociedade sua língua e sua cultura.

A inclusão da disciplina de Libras no contexto do nível superior é uma conquista dos surdos em relação á formação de professores. Antes da legislação os professores em formação desconhecem a língua de sinais e a singularidade linguística e cultural do sujeito surdo. (PERLIN, 2012, p. 49).

Para aprender e ensinar a língua de sinais da disciplina de Libras âmbito educacional em Libras é necessário de elaborar para sujeito aluno surdo a aquisição de Libras que escolarização no Ensino Fundamental da pratica comunicativa nova língua de sinais comunicação com seus alunos ouvintes e aluno surdo em sala de aula na educação inclusiva neste ambiente de inclusão. (PERLIN, 2012).

Segundo SÁ (2015) A conclusão que aceitação de lutar essas “escolas bilíngues de surdos: Por que não” A reflexiva na questão do bilinguismo na concepção de língua portuguesa e como ensinar o português de construção a teórica e pratica não ajuda oferecer as escolas bilíngues para surdos através seus procedimentos o contexto escolar específico língua de sinais na Educação dos surdos.

A partir dessa conclusão houve a necessidade de ser lutar pratica de escolas bilíngues até então manifestadas na escolarização da pessoa surda bilinguismo utiliza usar a língua de sinais seus linguísticos naturais para educação bilíngue dos surdos.

O bilinguismo defende que as pessoas surdas lutam as escolas bilíngues de surdos adquira a língua de sinais necessidade de Língua Brasileira de Sinais – Libras sua oficialização a língua da atualidade das escolas bilíngues da primeira de língua e segunda língua portuguesa, como ter sua língua na Libras debate surdos - ouvintes discute sobre escola inclusiva (SÁ, 2015, p.17).

Para os defensores dessa proposta de escolas bilíngues dos surdos pode divulgam como ouvinte não encerrando necessidade de acreditar as escolas comuns uma vida do ouvinte. Infelizmente, as pessoas surdas lutam manifestam e não continuam escolas bilíngues criadas só Brasil na educação dos surdos. (SÁ, 2015).

OBJETIVOS

- Ensinar a Língua Brasileira de Sinais – para iniciantes I sendo estes alunos surdos e alunos ouvintes em sala de aula da educação inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar o estágio supervisionado do Professor de Libras obrigação a regência de Libras regente no início de *Libras – Iniciante I* no contexto de Libras contribuição de aprender para alunos ouvintes comunicação de falar a língua de sinais entre alunos surdos.
- Ensinar a competência de estratégia uso Libras os alunos ouvintes as práticas comunicativas relacionadas para alunos surdos.
- Aprender simulação as respostas e as respostas interativas em Libras.
- Avaliar a função das perguntas - respostas como estratégias de interação que são utilizadas uso Libras os diálogos para alunos surdos entre alunos ouvintes em sala de aula.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste ensino de Libras para alunos surdos e alunos ouvintes considerou as seguintes etapas para estágio supervisionado de formação de professores para o ensino fundamental (LIBRAS):

- Participante obrigação os estagiários de Letras LIBRAS/Língua Portuguesa a regência do ensino, 40 horas e etapa a presença da escola, caracterizada pela língua de sinais e interação de ensino em Libras própria prática comunicativa a comunicação os alunos surdos – alunos ouvintes;
- Conhecimento dos sinais da Libras existe ensinada por principal de Iniciante I - Libras disponível no DVD, como o da LSB (www.lsbvideo.com.br, DVD em Libras);
- O planejamento do conteúdo de plano de aula o curso de Libras – Iniciante I para línguas de sinais, a fim de conhecer a organização desse tipo de sinalizado para aula de aula a prática do ensino qualidade na melhoria estratégia de aprendizagem sua autonomia na comunidade escolar âmbito de língua de sinais;

- Interação e comunicação de sinais da prática comunicativa para alunos surdos e alunos ouvintes relacionado o diálogo em Libras desenvolvido bom;
- Registro a imagem de figura dos sinais demonstrados.
- A atividade em Libras utilização do uso a língua de sinais relacionado a prática comunicativa relacionamento o diálogo a pergunta a resposta para alunos surdos – alunos ouvintes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a elaboração da sequência didática em Libras, utilizamos Libras iniciante -1 na produção de material a experiência visual na LSB Vídeo no site www.lsbvideo.com.br, DVD em Libras. Observamos a relação entre a interação do professor com os alunos surdos mediadas pelo material e metodologias que favoreceram um processo de aprendizagem.

De acordo com Zabala (1998) A proposta didática em Libras deve trazer o reconhecimento de ensinar diferenças nas mais diversas metodologias de um âmbito educacional, na comunidade escolar para desenvolver a sequência do conteúdo para aluno surdo definindo de maneira adequada atividade em Libras de acordo com o processo de ensino/aprendizagem.

Uma forma de ensinar que também se limita aos conteúdos convencionais do ‘saber’, e também poderíamos pensar que os procedimentos, os valores e as atitudes que se desenvolvem são simplesmente uma estratégia para fazer com que aprendizagem seja mais interessante ou mais profunda. (ZABALA, 1998, P.62).

Além, da forma de ensinar no mundo deve-se estimular o saber e fazer na língua de sinais. Estimular o aprendizado de seus valores e atitudes, proporcionar o envolvimento de construção do discente na sequência didática relacionado na forma de aprendizagem significativa. O objetivo é o de reconhecer a atuação e sua autonomia no processo de aprendizado para contribuir os alunos ouvintes -alunos surdos.

Após a elaboração deste plano de aula, os participantes de estagiários de Letras Libras/Língua Portuguesa organizam apenas em cada plano de aula em Libras um processo de seus conteúdos de trabalho, mas se fazem em saber em cada o plano de planejamento um didático a marca dos alunos surdos/ouvintes através a interação de relacionado necessário com relação a estratégia visual e estratégia linguística da língua de sinais para o processo de ensino – aprendizagem com os alunos surdos/ouvintes.

CONCLUSÃO

A Observação é a base para um bom trabalho, o estágio pode identificar realmente alguns pontos do espaço escolar no atendimento e na qualidade que deve ser obtida em uma instituição de ensino.

No entanto essa atividade de estágio no curso de graduação de Letras Libras/Língua Portuguesa deve ser avaliada observando se há qualidade na aplicação da metodologia da escola inclusiva que atua com a modalidade de ensino fundamental na turma B e 6º ano.

Observa-se que a avaliação de aprendizagem da professora de LIBRAS durante o estágio supervisionado III, deve se guiar pelo caminho da união entre o aluno e o professor afim de que ambos cresçam nesse percurso.

De acordo com Barreiro (2012), todo conteúdo deve trazer procedimentos de ensino cuja explicação avalie o contemplar das expectativas e o estímulo ao processo de regência um bom trabalho, a observação em sala de aula e a constante atualização/atuação do regente que utiliza a língua brasileira de sinais –

Para realização do estágio supervisionado em Letras Libras/Língua Portuguesa tive acesso aos planos de aula, atividades e conteúdo. Esses registros forma fundamentais na formação do estágio – O estágio serviu também para avaliar o professor de Libras sua identidade surda e a sua prática diante de um aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, Iraíde. Marques de Freitas e GEBRAN, Raimundo Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**, Brasileira, 01 maio. 2017.

FELIPE, Tanya; Monteiro, Myrna S. **LIBRAS em contexto**. Curso Básico. Livro/DVD do Professor. MEC/FENEIS: Rio de Janeiro, 2006.

PERLIN, Gladis e STUMPF, Mariane (orgs). **Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas**. 1. Ed. Curitiba-PR: CRV, 2012.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LSB

Vídeo, 2006.

SÁ, Nelson Pereira de **Escolas Bilíngues de surdos: por que não?** Nelson Pereira de Sá; Nídia Limeira de Sá. Manuais: EDUA, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar/** AntoniZabala; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTIMULAÇÃO LEXICAL E LETRAMENTO DE UMA CRIANÇA COM IMPLANTE COCLEAR: ESTUDO DE CASO

Eduardo Lucas Sousa Enéas¹⁴⁷
Amanda Trajano Batista¹⁴⁸

RESUMO

O ato de ler é associado ao funcionamento das habilidades preditoras e das experiências linguísticas, pois a capacidade para distinguir diferentes elementos do léxico requer a estimulação do código linguístico do indivíduo. As crianças que passam por longos períodos de privação sensorial perdem oportunidades de estimulação, de modo desenvolver de maneira mais tardia a capacidade de identificar grafemas e suas correspondências fonêmicas, pois para adquirir o conhecimento das propriedades das palavras há uma necessidade de integração sensorial e estimulativa. O implante coclear tem como finalidade amplificar a sensação auditiva a nível fisiológico, a eficácia está associada ao programa terapêutico que permita estimular às propriedades linguísticas. Objetivo: Analisar a estimulação lexical de uma criança com implante coclear durante sessões psicopedagógicas: Método: Para tal foi selecionado uma menina de 06 anos com implante bilateral, que passou por 15 sessões psicopedagógicas com foco em atividades letramento. Resultado: Após avaliação do progresso obtido durante as sessões pode ser observado os seguintes pontos: a aplicação de atividades que focalizem na ampliação do acervo lexical traz benefícios para o desenvolvimento do indivíduo; atividades contextualizadas facilita a compreensão, isto é, utilizar sons e palavras pertencentes a mesma categoria favorece no direcionamento do *input* linguístico; promover ações em conjunto com a família e demais terapeutas resulta um direcionamento em relação as estimulações e intervenções realizadas. Conclusão: Estudo em andamento. É necessário a realização de novos estudos que enfatizem a atuação do psicopedagogo na intervenção de indivíduos com implante coclear. Uma vez demonstrada sua contribuição na intervenção de habilidades necessárias para o funcionamento da leitura, e consequentemente da escrita, na medida que são executados planos interventivos direcionadas no auxílio da assimilação das propriedades fonológicas, semânticas e sintáticas.

Palavras-chave: Implante coclear, Intervenção psicopedagógica e Consciência Lexical

INTRODUÇÃO

O ato de ler e escrever requer o amadurecimento de diferentes habilidade a nível cognitivo, assim como é necessário a estimulação ambiental para que um indivíduo seja capaz de identificar e compreender os grafemas e fonemas, e consequentemente realizar inferências. O processo de aprendizado é influenciado por fatores internos e externos, isso é, o sujeito para adquirir conhecimentos necessita estar apto para receber informações, dessa maneira a percepção visual, auditiva e tátil precisam funcionar para que ao serem estimuladas ocorra a

¹⁴⁷ Graduado em Psicopedagogia pela UFPB e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Mental e Psicometria, e-mail: eduardolucas.vip@hotmail.com

¹⁴⁸ Graduanda em Psicopedagogia na UFPB

obtenção de novos conhecimentos.

A linguagem é desenvolvida por meio das experiências sociais, pelas informações visuais e auditivas a criança obtém informações referente a propriedade linguística de sua comunidade. Desta maneira, a criança antes de iniciar o ensino formal na escola passa pelo aprendizado informal de sua língua, que o permite conhecer os fonemas e atribuir significado aos que lhe foram apresentados durante as relações sociais.

Todos os seres humanos nascem com a capacidade de identificar e reproduzir todos os fonemas, contudo as influências ambientes fará com que ocorra uma seleção dos que podem ser utilizados pelo indivíduo em sua comunidade. Nesse sentido todas as crianças independentes de suas limitações físicas ou cognitivas nascem com a capacidade para desenvolver sua linguagem, porém será a estimulação social que tornará possível o seu desempenho.

As crianças que passam por períodos de privação sensorial perdem oportunidades de aquisição quando a detecção de sua limitação é tardia, como por exemplo, as com deficiência auditiva. De acordo com Mota *et al* (2011) as crianças com perda auditiva passam por atraso no vocabulário, na medida em que a integridade anátomo-fisiológica do sistema auditiva é um pré-requisito para aquisição e desenvolvimento da linguagem.

As crianças com perda auditiva podem recorrer para o uso do implante coclear como alternativa ao estado de profunda perda auditiva, esse aparelho funciona como um amplificador de ondas sonoras que é transmitido por sinais elétricos para o nervo auditivo.

Segundo Costa e Bevilacqua (1999), as pessoas que podem beneficiar-se desse dispositivo são as que têm perda auditiva profunda e que não obtêm benefícios com a prótese auditiva convencional. E, para Clarion (1997), esse dispositivo possibilita à pessoa com deficiência auditiva, vir a falar ou melhorar a fala, melhorar sua comunicação, aprendizagem, relações sociais, reabilitação profissional e facilitar oportunidades laborais.

O implante coclear é formado por dois sistemas principais, sendo um interno que é instalado dentro da cóclea permitindo a recepção e decodificação dos impulsos sonoros, enquanto o segundo é compreendido pela parte externa que permite o processamento da fala através de uma antena e um microfone, assim explica Vieira *et al.* (2014). A recomendação para utilização do implante coclear é para pessoas com diferentes níveis de perda auditiva, o recurso aumenta os sons e permite a simulação elétrica das funções que seriam do ouvido, como por exemplo a captação do som e sua decodificação.

Entretanto, a efetividade desse dispositivo é determinada pela intervenção terapêutica que sucede a implantação, paralelo ao envolvimento familiar e da equipe escolar, na

habilitação/reabilitação da criança. Por ser uma tecnologia nova, o implante coclear ainda está no início de suas pesquisas.

Desta maneira Berberian, Bortolozzi e Guarinello (2006) pontou que as pessoas surdas passam por diferentes dificuldades em relação ao desenvolvimento da linguagem, inclusive no processo de alfabetização, devido às experiências de leitura e escrita demandarem conhecimento prévio. As crianças com implante coclear quando entram na escola passam por barreiras, pois a sua vivência relacionada a conhecimentos a ler e escrever são mínimas, e conseqüentemente apresentam discrepâncias no desempenho escolar em comparação a seus pares.

As crianças com implante coclear para desenvolver sua linguagem oral e escrita devem receber estimulações direcionadas e com qualidade. Segundo Bellott (2014) apenas o implante coclear e a exposição à linguagem oral não garantem a aquisição da escrita, pois a linguagem é dialógica e não depende apenas da audição mas das interações sociais estabelecidas com seus pares e que falta de contato linguístico revela desconhecimento da língua portuguesa.

Para (Moraes, Zeigelboim & Bevilacqua 2001) o implante coclear também beneficia a escolaridade dessas crianças. Com a prótese, as crianças melhoram a linguagem e, conseqüentemente, melhoram a comunicação com o professor e os colegas, como também o desempenho em sala de aula. O implante coclear também vem melhorar o estilo de vida do portador de deficiência.

De acordo com Liberman, Shankweiler e Liberman (1990) a capacidade de ter a consciência interna acerca das propriedades fonológicas estruturais das palavras requer o amadurecimento do princípio alfabético. A capacidade de reconhecer a letras não é desenvolvida de forma automática, ela é conseqüência da estimulação dos aspectos relacionados a produção e percepção de estruturas ligadas a fala. Os problemas de aprendizagem escolar são associados as falhas no processo de aquisição do princípio alfabético. Segundo Vidor-Sousa, Mota e Santos (2010) as crianças com baixo rendimento em memória verbal apresentam dificuldade na percepção da fala e emitem uma quantidade rudimentar de palavras e frases complexas, além de demonstrar atrasos quando comparados a seus pares.

O conhecimento adquirido por crianças na fase pré-escolar será fundamental para o desempenho nas atividades da escrita. A criança irá precisar transformar a informação visual em linguística, ou seja, deverá ser capaz de converter signos gráficos nas suas representações fonológicas, e em seguida acessar os itens a nível lexical, assim pontua Godoy

(2008). O ato de ler e escrever põem em uso funções como memória, atenção, processamento e linguagem, dessa forma

De acordo com Bevilacqua e Formigoni (2005) as crianças com perda auditiva necessitam desenvolver as habilidades auditivas, assim com seus pares ouvintes. Nesse sentido é fundamental atividades que estimulem as seguintes habilidades:

- Detecção auditiva: perceber a presença e ausência de som.
- Discriminação Auditiva: discriminar dois ou mais estímulos dizendo se são iguais ou diferentes.
- Reconhecimento Auditivo: identificar o som, classificando e nomeando o que ouviu, repetindo ou apontando o estímulo.
- Compreensão Auditiva: entender os estímulos sonoros sem repeti-los. Responder perguntas, seguir instruções e recontar histórias

Portanto com as devidas intervenções e estimulações, o implante coclear possibilita o acesso à percepção dos sons da fala, auxiliando a criança na compreensão e expressão da linguagem oral, auxiliando assim no processo de aquisição da linguagem tanto da linguagem oral quanto escrita.

Diante do exposto o estudo tem como objetivo mostrar os resultados obtidos durante as sessões psicopedagógicas com uma criança com implante coclear. As atividades foram direcionadas para ampliação do acervo lexical e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Método

A aplicação dessa pesquisa contou com a participação de uma menina de sete anos com implante coclear bilateral. A criança realizou o implante aos três anos, contudo as estimulações foram limitadas, de modo que sua leitura e escrita apresentarem-se aquém a crianças para sua mesma faixa etária. Por decisão familiar a criança repetiu o ano letivo, pois as habilidades linguísticas não haviam sido consolidadas.

No que concerne à avaliação das habilidades linguísticas foi aplicado jogos lúdicos, testes de rastreo e produções espontânea da leitura e escrita. O relato dos resultados é baseado em 15 sessões psicopedagógicas.

O processo interventivo ocorreu na perspectiva de letramento, isto é, todas as atividades desenvolvidas foram aplicadas no formato contextualizado. As sessões foram direcionadas para o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de letras, da consciência fonológica e do acervo lexical.

Resultado

Reconhecimento de Letras

Em relação a capacidade de reconhecimento grafema e fonema foram utilizados letras do alfabeto móvel da seguinte maneira: (1) Identificação do nome ou som da letra; (2) Sequenciamento das letras. Em consonância foram utilizados os seguintes jogos eletrônicos.

- *Intro to Letters*

O aplicativo solicita que seja traçado as letras após a apresentação de um estímulo auditivo. Ele foi utilizado como pré-teste do Read4Kids, pois este permite que seja trabalhado de forma aleatória ou sequencial.

Durante as atividades com o aplicativo a princípio ocorriam trocas acentuadas entre (p/q), (b/d), (t/d) e (m/n). Contudo nas mais recentes utilizações pode ser observado que as trocas estão presentes esporadicamente entre (m/n).

- *Read4Kids*

O aplicativo consiste na apresentação de grafemas e seu respectivo fonema, a utilização ocorreu por meio de solicitações para identificar o grafema. A participante deveria traçar a letra que era apresentado no formato cursivo ou no bastão realizando variações entre maiúsculo e minúsculo.

Durante as solicitações pode ser observado confusões entre o grafema (m/n), (b/d), (i/l), (p/q) e (t/d). As atividades realizadas permitiram minimizar as trocas, pois enquanto realizava os traçados um som reforçava o ponto de articulação do item.

Consciência fonológica

Para observar a capacidade de manipulação intencional dos fonemas foi utilizado testes de sondagem, por meio de aplicativos e utilização do alfabeto móvel e escrita espontânea durante a sua aplicação.

- *Articula*

O aplicativo consiste na apresentação de imagens baseado no fonema selecionado, as figuras a seguir são expostas de maneira que o fonema seja apresentado em posições diferentes (inicial, medial, final).

Foram selecionados os fonemas P e B, ambos apresentados em sessões diferentes, partindo sempre da apresentação isolada das palavras com exposição fonêmica inicial, em seguida na segunda rodada posição medial e então na final. Na atividade era evidenciado

dificuldade em ambas as solicitações, não conseguindo identificar conscientemente o início, meio ou fim.

Nesse sentido optou-se pela estimulação lexical das palavras e durante as atividades se enfatizava oralmente e visual o início e fim das palavras dissílabas, e a posição medial das trissilábicas.

- Abelha Kiddy

O aplicativo é voltado para avaliação da consciência fonológica a nível fonêmico, ele é composto por 3 níveis de dificuldade no qual são escolhidos fonemas com similaridades no ponto de articulação(t/d) ou em relação ao aspecto visual(b/p). No início do jogo uma figura é apresentada e em seguida o participante deve selecionar qual palavra escrita é a correta.

Na atividade foram selecionadas as palavras com semelhança visual (b/p) e (m/n). Pode ser observado que a participante demonstrou compreender as instruções do jogo realizando corretamente a percepção de itens conhecidos, contudo acertou um número pequeno de palavras.

Ao término na apresentação da lista com as palavras utilizadas na rodada foi solicitado a escrita para sondar a escrita, porém foram escritas na modalidade copista, ao tapar um item é pronunciar a palavra não foi possível sua escrita sendo necessária a soletração de cada letra.

Avaliação do acervo lexical

- O nome das coisas
-

O aplicativo consiste na estimulação com base na apresentação de itens separados por categorias (objetivos, animais, transportes, frutas e vegetais, roupas), pode ser utilizado de duas formas diferentes: 1) Flashcard: é apresentado uma figura e as letras do item em seguida deve ser nomeado o item; 2) Arraste a letra: é solicitado a formação da palavra com base na figura apresentada.

Na atividade Flashcard foram utilizadas as palavras dentro da categoria objeto para aumentar o vocabulário e dá suporte na atividade seguinte. Durante esta tarefa os itens foram repetidos, as palavras dissílabas são expressadas com maior facilidade, enquanto itens poucos conhecidos ou trissilábicos são pronunciados com apagamento inicial.

Na atividade Arraste a Letra foram utilizadas as palavras dentro da categoria objeto. A capacidade de formar a palavra ocorreu sem dificuldade, porém de forma mecânica, quando

solicitado para verificar qual letra tinha colocado primeiro não compreendeu o questionamento ou não recordava-se.

- Crianceiras

O jogo consiste na apresentação de histórias expostas de forma rimada, dando ênfase em determinadas encontros vocálicos. No final da exposição dos cliques foram selecionadas palavras centrais, e se requisitava a sua escrita.

O clipe utilizado continha a poesia “Bernardo” e as palavras selecionadas para tentativa da escrita foram: Bernardo, árvore, passarinhos, casas, palha, cachorros e pernas. Em nenhuma das palavras solicitada foi escrita com a uso do lápis, para formar a palavra foram necessários o uso do alfabeto móvel e a repetição de cada letra. Ao montar as palavras quando solicitado a leitura do escrito ou montado ocorria-se de ser decodificado grafema por grafema.

- PlayKids

O jogo consiste na apresentação auditiva de elementos por categorias (sons produzidos por animais, nome das cores, nome dos números e repetição com base no estímulo visual), essa atividade foi proposta para verificar percepção sonora e capacidade associativa.

Os sons eram selecionados de modo que não fosse observada a tecla escolhida, pois em seguida lhe era solicitado a identificação de qual animal correspondia o som. Todos os sons produzidos foram identificados com facilidade.

O reconhecimento das cores (vermelho, roxo, verde, azul, amarelo e branco) e dos números (1 à 9) ocorreu por meio de solicitações para pressionar o que lhe era requisitado, solicitado de forma aleatória e sequencial. Nesse jogo ela conseguiu nomear, porém não formou as palavras na escrita espontânea ou com apoio do alfabeto móvel.

DISCUSSÕES

De acordo com Lemes e Goldfeld (2008) as crianças com implante coclear apresentam dificuldade em palavras: surdos X sonoros, representações múltiplas e omissões de letras, sendo que em atividades de ditado são mais difíceis quando comparado a tarefa de redação.

Os erros foram apontados em consequência da alta frequência, dos padrões acústicos e articulatórios, as habilidades metalinguísticas de consciência fonológica, lexical e morfossintática e demais aspectos vinculados a linguagem e oralidade não terem sido

estabelecidos suficientemente. A atividade de ditado coloca o indivíduo em situação de baixa atenção incidindo em limitação na autocorreção

Para Sousa *et al* (2014) o vocabulário produzido por crianças com implante coclear tem a tendência de aumentar gradativamente, sendo que as categorias mais expandidas são: pessoas, modificadores e ações.

O aprendizado de novas palavras entre crianças ouvintes ocorre de forma natural, além do mais uma apreensão possibilita a generalização de palavras, permitindo assim ampliar o número de palavras e conceitos adquiridos.

Segundo Lemos e Goldfeld (2008) as crianças que realizam a cirurgia de implante coclear após os quatro anos têm forte indicadores para apresentar uma linguagem mais deficitária gerando assim uma dificuldade na aquisição da linguagem e na assimilação de habilidades metalinguísticas. Os erros apresentados por crianças com implante coclear demonstram relação com a dificuldade em processar padrões acústicos e confusões na interpretação da língua oral.

O aprendizado de novas palavras necessita ocorrer em contextos com atividades estruturadas, de maneira que ocorra um apoio pela leitura orofacial. Nesse sentido Sousa *et al* (2014) aponta para importância em construir planejamentos que direcionem aplicação de atividades que estimulem envolva categorias semânticas e morfosintáticas.

Segundo Fortunato-Tavares (2012) o implante coclear apresenta efeitos positivos na qualidade de vida da criança e de seus familiares, no sentido de facilitar a comunicação oral, sendo que a aquisição lexical demonstrar ser variável entre as crianças devido ao período de implantação.

Os pais demonstram perceber seus filhos mais autoconfiantes e estabelecem uma comunicação mais funcional, além de promover uma melhor interação social. As crianças com implante coclear desenvolvem suas habilidades linguísticas, e também adquirem a independência, enquanto no ambiente escolar seu processo de aprendizagem é afetado consideravelmente.

A implantação precoce do implante coclear facilita a estimulação elétrica das vias auditivas, e promove uma resposta ao sistema sensorial que encontrasse em período crítico de aprendizagem, conforme relatam Melo e Lara (2012). O período crítico de aprendizagem é um momento em que as aquisições ocorrem com maior facilidade, pois as conexões neuronais estão em processo de expansão, e a medida que novas informações são adquiridas algumas pelo de uso não são fixadas e tornando si mais difíceis de aprender ao longo do tempo, pois conexões mais sólidas preencheram o espaço.

Segundo Hyppolito e Bento (2012) vêm se discutindo os benefícios da implantação bilateral para o desenvolvimento das crianças com perda auditiva severa, dentre as vantagens é apontando que crianças com menos de 1 ano de idade podem demonstrar comportamentos semelhantes a seus pares ouvintes. Dessa maneira o implante coclear bilateral pode auxiliar no melhor desenvolvimento da compreensão e produção da fala, facilitando o processo de aprendizagem e socialização.

De acordo com Mota *et al.* (2010) a aplicação de programas interventivos que estimulem pais e familiares a como estimular a aquisição lexical de crianças é necessário para favorecer o desenvolvimento das crianças. Contudo, essa abordagem deverá contemplar a percepção familiar, no sentido de incluir no plano interventivo as especificidades no contexto do indivíduo.

As comparações entre o implante unilateral e o bilateral relatam que o primeiro limita a localização e discriminação os sons de ambientes, enquanto o segundo promove uma expansão em ambas as capacidades, além de refletir na inteligibilidade da fala. Contudo Hyppolito e Bento (2012) destacam que o efeito da implantação bilateral traz benefícios em função das estimulações, e as habilidades presentes até o período crítico de desenvolvimento da linguagem, pois poderá ocorrer influências no processamento auditivo binaural.

Para Melo e Lara (2012) o dispositivo independente das terapias realizadas já agrega benefícios para o indivíduo, uma vez que proporciona a criança audibilidade aos sons ambientais e da fala. Nesse sentido as terapias e estimulações realizadas promovem o direcionamento na aquisição e desenvolvimento das habilidades ainda não adquiridas.

De acordo com Martins *et al* (2012) a idade do implante é crucial para que os resultados surtirem, em alguns casos tem se observado que os efeitos da cirurgia são perceptivos significativamente com dois anos de terapia e estimulação. Nesse sentido é observado a relação privação sensorial e processo de aprendizagem, quanto mais tempo o indivíduo não é estimulado maiores são as probabilidades para algumas habilidades serem adquiridas mais tarde ou apresentarem de forma deficitária.

Segundo Silva *et al* (2012) os treinos auditivos promovem a melhora nas habilidades de percepção da fala, no silêncio e no ruído, essa abordagem contribui na aquisição e desenvolvimento da linguagem. As terapias fonoaudiológicas favorecem no processo (re)habilitação auditiva de usuários com implante coclear, enquanto as psicopedagógicas promovem uma adequação do perfil de aprendizagem do indivíduo em função das competências necessárias para um bom desempenho, de modo que ambas atuações refletem positivamente na inclusão social e escolar das crianças com deficiência auditiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido diante dos aspectos observados fica evidenciado que durante as sessões psicopedagógicas foram algumas habilidades linguísticas encontram-se em processo de desenvolvimento. Ao realizar comparações e análises do período avaliativo e o interventivo pode ser destacado que as atividades contextualizadas permitiram a aquisição e desenvolvimento de competências necessárias para o desempenho da leitura, e conseqüentemente da escrita.

As atividades desenvolvidas foram articuladas com objetivo de ampliar o léxico, pois no período pré-interventivo foram destacadas déficits no repertório linguístico. De modo que a abordagem interventiva selecionada promoveu a estimulação contextualizada, isto é, um único estímulo poderia ser aplicado em novos contextos. Esse aprendizado favorece a consolidação do aprendizado, e permite a compreensão de que é possível utilizar diferentes palavras/ações em mais de uma situação.

A orientação familiar é considerado um elemento principal durante o processo interventivo, pois esse pode ser a extensão do ambiente terapêutico, na medida que a família aplicando as estimulações direcionadas fortalecem o trabalho realizando pelo terapeuta. Além do auxílio com os familiares, é necessário a interconexão entre os terapeutas envolvidos, para que ocorra em conjunto uma análise contínua acerca dos progressos e limitações.

Novos estudos podem ser realizados de modo a observar as competências adquiridas por crianças com implante coclear durante o processo interventivo psicopedagógico, assim como a realização das adaptações escolares efetuadas para auxiliar o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BELOTT, A.C. Implante Coclear: um estudo da escrita na escola. **Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2014.**

BERBERIAN, A. P.; BORTOLOZZI, K. B. ; GUARINELLO, A. C. Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo: o software “ Surdo aprendendo em silêncio”. **Distúrbios da Comunicação**, v.18, n.2.,2006.

BEVILACQUA, M. C.;FORMIGONI,G.M.P. Audiologia Educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva.**Pró-Fono**, v.1,n.3,1997

Clarion. Cochlear implants topics. Disponível: *site Clarion Cochlear Implant* (1997).

COSTA, O. A., BEVILACQUA , M. C. Implantes cocleares em crianças. In: Caldas, N., Caldas Neto, S., Sih, T. **Otologia e audiologia em Pediatria. Revinter**, Rio de Janeiro, 1999.

FORTUNATO-TAVARES, Talita *et al.* Crianças com implante coclear: habilidades comunicativas e qualidade de vida. **Braz. j. otorhinolaryngol.**,v.78, n.1, 2012.

GODOY, L. Os verbos recíprocos no PB: interface sintaxe-semântica lexical. 2008. **Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte**, 2008.

HYPPOLITO, M. A.; BENTO, R. F. Directions of the bilateral Cochlear Implant in Brazil. **Braz J Otorhinolaryngol.**, v.78., n.1., 2012.

LEMES, J.P.; GOLDFELD, M. Análise da ortografia de crianças usuárias de implante coclear. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo , v.13, n.3, 2008.

LIBERMAN, I.Y.; SHANKWEILE, D.; LIBERMAN, A. M. The alphabetic principle and learning to read. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**, v.1, n.13, 1990.

MARTINS, M. B. B. *et al.* Implante coclear: nossa experiência e revisão de literatura. **Int. Arch. Otorhinolaryngol.**, v.16, n.4, 2012

MELO, T.M.; LARA, J.D.. Habilidades auditivas e linguísticas iniciais em crianças usuárias de implante coclear: relato de caso. **J. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v.24, n.4, 2012.

MORAES T.V.;ZEIGELBOIM BS, BEVILACQUA MC, JACOB LC. Indicação de implante coclear: tendências atuais. **Acta Awho**, v.20, n.4, 2001.

MOTA, J. M. *et al.* Efeito do programa de orientação a pais no desenvolvimento lexical de crianças usuárias de implante coclear. **Arquivos Int. Otorrinolaringol.** São Paulo, v. 15, n. 1, 2011

SILVA, M.P. *et. al.* O uso de um software na (re)habilitação de crianças com deficiência auditiva. **J. Soc. Bras. Fonoaudiol.**,v. 24, n.1, 2012.

SOUSA, A.F. *et al.* Aquisição de vocábulos em crianças usuárias de implante coclear. **Rev. CEFAC**, São Paulo,v.16, n.5, 2014.

VIDOR-SOUZA, D.; MOTA, H. B.; SANTOS, R. M. A consciência fonoarticulatória em crianças com desvio fonológico. **Rev CEFAC**, 2010.

VIEIRA, S. S. *et al.* Implante coclear: a complexidade envolvida no processo de tomada de decisão pela família.**Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.22, n.3, 2014.

ALFABETIZAÇÃO: UMA APRENDIZAGEM EM CONSTRUÇÃO

Mônica de Cássia Medeiros Correia¹

Neumar Nascimento Félix²

Yone Guacira Viana de Morais³

Me. Maria do Carmo Melo Aguiar Neta (Orientadora- Pós- Graduação de Neuropsicopedagogia Faculdade Maurício de Nassau)

RESUMO

O presente trabalho justifica-se pela necessidade da realização de um estudo revisional na literatura sobre a história da alfabetização no Brasil. Sabe-se que esse processo recebeu e ainda recebe grande influência do cenário mundial. E este no Brasil passa por transformações recebendo influências no âmbito político e cultural. Há nessa perspectiva um verdadeiro duelo entre a supremacia dos métodos. Sabe-se que a escolha do método na educação brasileira, passa primeiramente pela política educacional baseada em interesses particulares de várias vertentes da sociedade. Esse trabalho objetiva relatar os marcos históricos ocorridos no contexto da educação básica á nível de alfabetização. Será discorrido sobre o panorama histórico mundial da alfabetização, posteriormente será relatado sobre o cenário brasileiro, os aspectos da psicogênese da escrita e por fim será levantado questionamentos acerca da efetividade dos métodos utilizados no Brasil.

Palavras- chave: História, Alfabetização, Métodos,

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil é marcada por períodos bem definido sendo resultado de reflexões acerca das metodologias mundiais. Ainda hoje no Brasil, esse processo passa por transformações recebendo influências no âmbito político e cultural.

Há nessa perspectiva um verdadeiro duelo entre a supremacia dos métodos. Sabe-se que a escolha do método na educação brasileira, passa primeiramente pela política educacional baseada em interesses particulares de várias vertentes da sociedade.

¹ Discente do Curso Pós-Graduação em Terapia Cognitivo-Comportamental; Licenciada em Psicologia e Formação em Psicologia Clínica pelo Centro Universitário de João Pessoa- UNIPÊ- PB, com experiência profissional na área da Psicologia Clínica.

² Especialista em Psicologia da Infância e Adolescência pela FACISA-PB. Especialista em Psicopedagogia pela FATED- DF- Licenciada em Psicologia e Formação em Psicologia Clínica pelo Centro Universitário de João Pessoa- UNIPÊ- PB.

³ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

Esse trabalho objetiva relatar os marcos históricos ocorridos no contexto da educação básica á nível de alfabetização. Será discorrido sobre o panorama histórico mundial da

alfabetização, posteriormente será relatado sobre o cenário brasileiro, os aspectos da psicogênese da escrita e por fim será levantado questionamentos acerca da efetividade dos métodos utilizados no Brasil.

2. A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

O marco mundial do modelo escolar de alfabetização data de 1789, com Jules Ferry, francês republicano que ajudou a tornar a escola uma instituição laica, sendo um local centralizador e unitário. A partir desse período o processo de alfabetização passa a ser um processo coletivo, pois antes desse período somente as crianças, as quais as famílias tinham posse é que recebiam essa instrução.

A escola passou a ser o lugar prioritariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. A escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado, sendo esta a principal propulsora do conhecimento.

A indústria nascente, o sufrágio universal, a urbanização crescente, a necessidade de adoção de novos valores propagados pela nova classe no poder, vieram demonstrar a urgência de garantir a todos o mínimo de instrução. Era preciso garantir a ordem e a estabilidade social através de uma instituição que, ao mesmo tempo veiculasse os valores dominantes e dotasse o cidadão dos rudimentos da leitura e escrita adequados à situação emergente. (BARBOSA, 1994, p.19)

A leitura e a escrita tornaram-se um instrumento privilegiado para adquirir saber e status. É instaurada uma nova forma de pensar. Desde então o mundo letrado passou a ser um possível passaporte para a ascensão social. No Brasil a história da alfabetização torna-se estruturada no final do século XIX, com uma multiplicidade de métodos, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar.

Até o fim do período imperial, existiam poucas escolas, as salas de aula funcionavam com todas as séries, com espaço físico e materiais mal adaptados. Os professores eram especializados, um ensinava a ler, outro a escrever e outro a contar. Já na segunda metade do séc. XIX iniciou-se o ensino simultâneo da leitura e da escrita com a utilização das cartas do ABC.

O segundo momento na história da alfabetização, ocorre no início séc. XX que se baseava no método analítico. Com a aplicação desse método inicia questionamentos didáticos quanto à leitura e a escrita, como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança observando as questões psicológicas da mesma. A terceira fase ocorre por volta de 1920, um movimento liderado pelo educador Antônio Sampaio Dória em que buscava satisfazer novas urgências políticas e sociais, utilizando a prática de alfabetização em massa. Os educadores insatisfeitos quanto à utilização do método analítico, começaram a buscar novas possibilidades quanto à solução para os problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

O método passa a ser mais valorizado devido a estudos de base psicológicas desenvolvidos em 1934 por Lourenço Filho. Principalmente com o uso de teste de alfabetização que visava verificar a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita.

3. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo o Dicionário Aurélio, método é "procedimento organizado que conduz a certo resultado. Processo ou técnica de ensino. Modo de agir, de proceder. Regularidade e coerência na ação". Os métodos de alfabetização foram implementados a partir da proclamação da República, período em que o Brasil recebe influências de cunho burguês, em que visava o aprimoramento do indivíduo na busca da sua evolução não só econômica, mas também social com cita MORTATTI (2006)

(...) a disputa pela hegemonia de determinados métodos na situação paulista, devido ao caráter modelar que se buscou imprimir às iniciativas educacionais desse estado, a partir dos anos de 1890; e o período compreendido entre as décadas finais do século XIX e os dias atuais, uma vez que, a partir da proclamação da República, iniciou-se processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita.

Os métodos se caracterizam em analítico e sintético. De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deve ser iniciado pelo todo, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas, é um ato global e audiovisual. Nesse método a língua escrita deve ser ensinada à criança, respeitando sua percepção global dos fenômenos e da própria linguagem.

Parte-se de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes

menores. Este método pode ser dividido em palavração, sentencição ou global. Na palavração, parte-se da palavra. Inicia-se o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases. Na sentencição, a unidade inicial do aprendizado a sentença, ou seja, o aluno aprende a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas.

Os métodos utilizados são descritos sintético que estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado de letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. E são descritos como o alfabético, o fônico e o silábico. No alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. No fônico, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. No silábico, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras. Como é relatado por MORTATTI (2006, p.5).

[...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas às letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas.

O método eclético uniu o analítico e o sintético por isso é considerado o método global, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. Por este método, se conciliam todos os processos estabelecendo a liberdade de escolha do método de ensino de leitura e escrita. A aprendizagem é feita primeiro através de uma leitura mecânica do texto, através da decifração das palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão O método eclético é flexível, mas deve seguir uma metodologia, é uma prática pedagógica que oferece ao professor uma variedade de atividades a fim de acelerar e facilitar o processo de ensino, para isso o professor deve ter competência para conduzir e escolher de forma que o objetivo de aprendizagem seja alcançada.

4. UMA NOVA FORMA DE VER A ESCRITA

No início da década de 1980, introduziu-se no Brasil o pensamento de Emília Ferrero sobre a psicogênese da língua escrita, caracterizando o quarto momento da história da alfabetização. Essa nova proposta não apresenta nenhum método pedagógico, mas demonstrava os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de alfabetização.

Essa nova abordagem mostra que a alfabetização ocorre, em um ambiente social e que a criança é agente ativo nesse processo. O foco não é mais no método, mas no processo de aprendizagem da criança, o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como um novo conceito. É questionado quem aprende e o como se aprende a língua escrita.

A proposta interacionista baseia-se em uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky contribuíram para a prática uma nova prática pedagógica testando e organizando as concepções da criança sobre a linguagem, mostrando em seus estudos que a alfabetização é um longo processo, em que o aprendiz observa, estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, reelabora, até chegar ao código alfabético. Construindo assim, seu o código linguístico. Segundo as autoras (1986):

[...] Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento. (p.18)

Esse processo é construído em cinco níveis: No primeiro nível é denominado como hipótese pré-silábica, neste período a criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita. Ela supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas, utiliza desenhos e rabiscos para escrever. Demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes. Ainda não diferencia letras de letras. Pode conhecer ou não os sons de algumas letras ou de todas elas. Faz registros diferentes entre palavras modificando a quantidade e a posição e fazendo variações nos caracteres. O maior desafio dessa fase é o significado dos sinais escritos.

No nível dois, denominado Intermediário I, a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita e desvincular a escrita das imagens e números das letras. Só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar. Consegue conservar as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres. O maior desafio desse estágio é resolver a hipótese de que a escrita se vincula com a pronúncia das partes da palavra.

A hipótese silábica, considerada o nível três, a criança já supõe que a escrita representa a fala, tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras. Consegue supor que a menor unidade da língua seja a sílaba e que escrever tantos sinais quantas forem às vezes que mexe a boca, ou seja, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal. Nas frases, pode escrever uma letra para cada palavra. O maior desafio dessa fase é compatibilizar, na escrita ou na leitura das palavras monossílabas e dissílabas, a ideia de quantidade mínima e de variedade de caracteres, se ela supõe que as palavras podem ser escritas com uma ou com duas letras.

No quarto nível chamado de hipótese silábico-alfabética, a criança já compreende que a escrita representa o som da fala e consegue combinar só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes. Como por exemplo, AO para gato ou ML para mola e mula. Pode fazer combinações de vogais com consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável. Por exemplo, CAL para camelo. O maior desafio é conciliar a hipótese silábica com a hipótese da quantidade mínima de caracteres.

No quinto nível chamado hipótese Alfabética a criança compreende que a escrita tem uma função social que é a comunicação, compreende o modo de construção do código da escrita e que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Já reconhece o valor sonoro de quase todas as letras. O maior desafio é entender que falamos de um jeito e escrevemos de outro distinguindo letras, sílabas e frases. Em todos os níveis deve-se trabalhar o som das letras do alfabeto, o reconhecimento das formas das letras e a associação grafema-fonema. O que leva a aprendizagem não é uma mera repetição, mas as múltiplas relações, o raciocínio e o pensar sobre o que se faz e descobrir a função social da linguagem oral e da escrita.

5. CONCLUSÃO

Diante do que foi estudado verificou-se que por muito tempo houve uma disputa entre os métodos de alfabetização analítico e sintético, com os novos caminhos que considera de grande importância os aspectos sociais, e que reconhece a criança como um sujeito ativo e capaz de construir suas próprias ideias, percebe-se o quanto é importante estimular a criança para expressar-se, mesmo que seja através de um rabisco, que ela seja capaz de contar histórias, mesmo que seja criada através de imagens, pois assim ela se percebe como capaz de construir sua própria linguagem e faz despertar o desejo pela leitura e que as questões ortográficas serão corrigidas gradativamente.

Diante das bibliografias estudadas fica evidente que toda criança passa por esses cinco níveis até alcançar essa complexidade da escrita, e cada criança de acordo com sua percepção em relação ao meio tem seu próprio ritmo de transição de um nível a outro, o que deve ser observado pelos professores e as pessoas envolvidas no processo de alfabetização.

A questão dos métodos é importante, porém existem muitas outras facetas envolvidas nesse processo, que vem apresentando como seu maior desafio é a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e dos professores em ensiná-las. A perspectiva atual leva em conta não somente a alfabetização por si só, mas a ideia de letramento que alcança além do domínio das atividades de ler e escrever, o indivíduo encontra-se inserido dentro das práticas sociais de leitura e de escrita e de produção, apresentando domínio e prazer pela leitura.

Quanto mais entendermos que ler é mais amplo do que decodificar símbolos e que exige além da compreensão, a interpretação e principalmente a capacidade de criticar e absorver o que possa ser aplicado no dia a dia, mas estaremos avançando no sentido amplo no processo do ensino da leitura e escrita.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**, 2 ed. São Paulo, Cortez: 1994.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Art Med, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e escrever: Uma proposta construtivista**. Porto Alegre, Artmed: 2003.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e Distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre, Artmed: 2003.

O LÚDICO COMO RECURSO VIABILIZADOR DO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

Mônica de Cássia Medeiros Correia¹
Neumar Nascimento Félix²

RESUMO

A sociedade passa por mudanças aceleradas. O indivíduo é levado a adquirir cada vez mais, novas competências para se adaptar as várias necessidades que lhe é apresentado. Com as crianças não é diferente, elas são vítimas dessa desenfreada busca pela excelência, para o mundo capitalista, em que vence aquele que está mais habilitado. Isso acaba gerando ansiedades, em que cada vez mais cedo, a infância é destituída, ou seja, as vivências lúdicas naturais do período infantil estão cada vez mais escassas. Há um retorno ao passado em que a criança era vista como um “adulto em miniatura”. As crianças brincam pouco e quando brincam são com brinquedos eletrônicos e solitários. As de maior poder aquisitivo cumprem uma agenda de compromissos para que a mesma se torne pronta para uma vida adulta de sucesso. A falta de atividades lúdicas pode gerar problemas que podem interferir na aprendizagem. Este tema justifica-se pela eficácia do uso do lúdico no espaço psicopedagógico visto que o mesmo pode contribuir de forma significativa para o crescimento saudável, seja ele de qualquer idade, mas principalmente a criança, auxiliando não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento psicossocial e afetivo. O lúdico não é a única alternativa para a o trabalho psicopedagógico em que são trabalhados os problemas de aprendizagem, mas é uma possibilidade para dá vazão a criatividade, a vivência infantil auxiliando no desenvolvimento pleno. Ele faz despertar a inteligência, a criatividade e a superação de possíveis problemas de aprendizagem e principalmente a consciência de que elas são crianças, seres aprendizes com muitas possibilidades. Esta pesquisa bibliográfica irá mostrar o quanto o “lúdico” pode ser um instrumento importante na superação de possíveis problemas de aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Palavras-chaves: Lúdico, Cognição, Psicopedagogia.

1-INTRODUÇÃO

O ser humano está sensível ao aprender, mas para que a aprendizagem ocorra alguns fatores são imprescindíveis como: uma boa alimentação para promover uma organicidade profícua, que as funções neurológicas estejam em pleno funcionamento, os aspectos emocionais estejam em equilíbrio e que o ambiente social seja estimulante e saudável. Porém às vezes alguns desses fatores não estão favorável podem gerar problemas de aprendizagem.

-
1. Psicóloga Clínica. Especialista em terapia cognitiva-comportamental.
 2. Psicóloga Clínica- psicopedagoga, Especialista em Psicologia da Infância e Adolescência. Especialista em Terapia Cognitiva Comportamental.

Hoje, a psicopedagogia desaprova como possibilidade para ajudar a pessoas com problemas de aprendizagem ajudando a desenvolver o ser humano enquanto ser total, investindo nas capacidades que estão bloqueadas devido a tais fatores.

A psicopedagogia é uma ciência que trabalha com o ser humano para desenvolver todas as suas potencialidades. Seu constructo teórico abrange várias outras ciências como pedagogia, psicologia, sociologia, psicanálise dentre outras. Muitas dessas ciências abordam o lúdico como viabilizador para o crescimento humano. E com a psicopedagogia não podia ser diferente, pois esta busca possibilitar meios para a realização plena dos indivíduos.

Daí a ludicidade ser o caminho viabilizador para o diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, pois pelo brincar a criança permite-se um exercício contínuo do aprender a conhecer, ela conhece o mundo nas múltiplas interações que estabelece com ele, uma vez que, para desenvolver-se, é necessário que ela se envolva em atividades físicas e mentais. Aprende, também, a relacionar as coisas e a ir além dos princípios gerais que as envolvem. Constrói conhecimentos e adquire novas informações. Como diz WEISS:

Ao se abrir um espaço de brincar durante o diagnóstico, já se está possibilitando um movimento na direção da saúde, da cura, pois brincar é universal e saudável. Rompe-se assim a fronteira entre o diagnóstico e o tratamento, já que o próprio diagnóstico passa a ter um caráter terapêutico... (1992, p.59)

Este trabalho tem como objetivo mostrar os benefícios do lúdico no diagnóstico e tratamento psicopedagógico através de pesquisa bibliográfica em que será exposto na primeira parte o conceito de lúdico, a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil e as fases do desenvolvimento cognitivo. Na segunda parte será exposto a ludicidade como recurso psicopedagógico, o trabalho psicopedagógico e as observações importantes para o trabalho psicopedagógico.

2- CONCEITUANDO O LÚDICO

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Inclui atividades descontraídas, livres de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. O lúdico refere-se a todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução evocando sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação.

A atividade lúdica está presente em diferentes tempos e lugares de acordo com o contexto histórico, cultural e social em que a criança está inserida. É uma atividade natural na

vida das mesmas. Dentre as atividades lúdicas estão às brincadeiras e os jogos em que Kishimoto (1999) denomina brincadeira como uma conduta que se baseia em regras implícitas ou explícitas e tem como objetivo divertir-se e o jogo como uma atividade física ou mental delimitada pelo próprio tipo de material, baseado num sistema de regras que define perda ou ganho e o brinquedo é definido como um objeto que serve para viabilizar, concretizar o ato lúdico. Os termos ligados à atividade lúdica podem assumir diferentes significados, porém seu maior objetivo é promover ao indivíduo momentos de ação e prazer com um ganho biopsicossocial incomensurável.

Os conceitos de brincadeira e atividade lúdica se imbricam tornando quase que o mesmo conceito, sendo a brincadeira mais desprovida de compromisso, objetivando a diversão. Já as atividades lúdicas, além de promover à diversão, a liberdade, a criatividade, a imaginação, a participação e a interação, elas trazem implícitos a intenção de provocar aprendizagem significativa, promovendo ainda segundo Bettelheim (1988) a criação da identidade pessoal, na medida em que elas estabelecem uma ligação entre a realidade interior e a exterior. Quando a atividade lúdica é praticada, ela conduz o indivíduo a estado pleno de consciência, alegria e realização.

O homem através do lúdico consegue estabelecer uma relação de criatividade consigo, com o social e com sua cultura. O brincar representa a manifestação do aspecto psicológico do homem em situações de prazer oposto a realidade, além de estimular a construção de um novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

2.1- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Historicamente com a introdução da educação formal de crianças, as atividades lúdicas foram introduzidas nesse processo com o objetivo de facilitar a aprendizagem e a integração social das mesmas. A partir daí iniciou-se os estudos da ludicidade sendo a mesma abordada em várias perspectivas. Como as terapêuticas, as sócio-culturais e as pedagógicas.

Estudiosos descrevem o filósofo Froebel como um dos pioneiros a estudar a brincadeira incorporando-a ao mundo educativo e define o brincar como “atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo e os dons ou brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis” (SANTOS, 1997, p.27) dando

suporte para o ensino, permitindo a variação do brincar ora como atividade livre ora orientada. E os brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis”. Brincar é uma necessidade do ser humano, quando ele brinca a aprendizagem pode ocorrer de uma maneira mais profunda, podendo relacionar pensamentos, criar e recriar seu tempo e espaço adaptando-se melhor as modificações na vida real.

No momento da brincadeira a criança pode pensar livremente, pode ousar imaginar, não tendo medo de errar, fazendo de um pedaço de uma lata, por exemplo, o que quiser. Vigotsky (2010), afirma que, é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se pode propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os tempos mais remotos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, o raciocínio e a inteligência. A brincadeira permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento afetivo, físico-motor, emocional e a socialização, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade preparando-se para ser um indivíduo capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia na aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades cognitivas como a atenção, concentração, memória além de estimular a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

Nos últimos 40 anos, a maioria dos estudiosos das atividades lúdicas vem associando essa atividade ao desenvolvimento humano. A realização de estudos sobre o tema tem favorecido a observação da criança, e a contribuição que essa atividade tem para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. O estudo do brincar tem focado cinco grandes linhas: a biológica, a física, a sociocultural, a psicológica e a cognitiva.

- BIOLÓGICA – estas teorias definem o ato de brincar como um impulso para exercitar os instintos necessários à sobrevivência na vida adulta. Portanto, em cada estágio do

seu desenvolvimento, a criança reproduz as experiências da raça humana em um determinado momento da sua história.

- **FÍSICA** – Segundo Bettelheim (1988), as crianças entram na brincadeira porque ela é agradável em si e lhes oferece a possibilidade de exercitar seus corpos. Ao brincar elas desenvolvem os músculos, absorvem oxigênio e realizam funções orgânicas, crescem, deslocam-se no espaço, experimentam sua força, manifestam a capacidade de controle, enfim, descobrem seu próprio corpo e passam a ter consciência do mesmo. Sobretudo para uma criança pequena, movimentar-se é uma forma de expressão capaz de mostrar como a dimensão corporal se integra ao desenvolvimento mental do ser humano.

A motricidade humana também se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas. Ao alterar sua colocação postural conforme lida com esses objetos, variando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades.

- **SOCIOCULTURAL** – Carneiro & Dodge citando Winnykamen (2007), fala sobre o ponto de vista social dos jogos e diz que eles permitem o desenvolvimento de um saber fazer entre aqueles que neles se envolvem. De fato, é comum que atividades espontâneas infantis remetam ao jogo, cujo formato é especificado pelo contexto, pelas interações e por uma série de procedimentos rotineiros. Observa-se, por exemplo, o aparecimento do jogo de papéis (ou faz-de-conta) e sua manifestação no comportamento de crianças de diferentes idades, jogo este que possibilita o exercício de diferentes funções que as crianças poderão exercer na sociedade.

O brincar coletivo é visto de uma maneira especial pelos estudiosos, pois prepara o ser humano para os enfrentamentos sociais da vida adulta. É só pela brincadeira livre com outras crianças, dentro de um contexto apropriado, com materiais e com bons modelos culturais nos quais possam se inspirar, que a criança conseguirá desenvolver condutas adequadas para a vida em grupo. O brincar coletivo, quando ocorre livremente, oferece às crianças a possibilidade de trocar ideias, estabelecer acordos, criar regras e brincar pelo tempo que acharem necessário: ele integra a criança na cultura de seu grupo e até mesmo pode gerar uma cultura específica da infância, que varia de acordo com o ambiente social e cultural.

- **PSICOLÓGICAS** - Para Freud (1948) a brincadeira é a representação da realidade, e possui duas funções principais: a da reprodução dos acontecimentos desagradáveis e a da sua modificação. Pelo brincar, a criança representa o mundo em que vive, transformando-o de acordo com seus desejos e fantasias e solucionando problemas.

- COGNITIVA – GRIFFA & MORENO (2001) relatam as experiências de Piaget e mostra que a brincadeira assume um papel fundamental nas etapas de desenvolvimento da criança. Ele aprofundou seus estudos sobre o jogo e demonstrou as contribuições da atividade lúdica para a aprendizagem das regras, a socialização da criança, o aparecimento da linguagem e, sobretudo, o desenvolvimento do raciocínio. Com o tempo a criança aprende a estabelecer imagens mentais, que se desdobram em imitações expressa através de desenhos, das artes plásticas, dos sons, do ritmo e da dança, dos movimentos físicos e da linguagem.

Assim, a imitação dá lugar à simbolização, quando a criança consegue interligar a ideia de um objeto real ao próprio objeto. Para Piaget a função simbólica possibilita a experimentação, forma pela qual a criança descobre novas propriedades dos objetos em seu entorno. Nessa perspectiva, a brincadeira infantil pode ser vista como uma maneira de permitir às crianças que aprendam a interligar significações, isto é, aprendam a ligar a imagem (significante) ao conceito (significado), conseguindo representar até mesmo um objeto ausente.

Piaget mostrou que as ações de repetição, imitação e simbolização são intrínsecas às atividades lúdicas, em particular aos jogos passíveis de repetição e àqueles de faz-de-conta, que demandam importantes processos mentais, como observação, percepção, análise, síntese, interiorização, representação e significação.

2.2- FASES DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Para Piaget os jogos são atividades lúdicas que servem de recursos para o autodesenvolvimento. Piaget vê os jogos como atividades que vão propiciando o caminho interno da construção da inteligência e dos afetos, na medida em que se observa como o conhecimento se dá. Esses recursos possibilitam o indivíduo construir-se a si mesmo, aprendendo a relacionar-se com o que está fora e em torno de si. É nesse contexto, que Piaget estabelece o entendimento de que as atividades desenvolvidas pelo ser humano, em seu processo de desenvolvimento, podem ser compreendidas como jogos e classificados em três tipos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

- Período sensório-motor (Nascimento/ dois anos) - Nesta fase dão-se os jogos de exercício, que são atividades funcionais, que tem sua origem na capacidade reflexa com a qual o ser humano nasce. São propriamente todas as atividades que a criança realiza para tomar posse de si mesma na sua relação com o mundo; mexer os braços, pernas, emitir sons, pegar, agarrar, puxar, empurrar, rolar, se arrastar, engatinhar, levar objetos na boca, imitar,...

Até os dois anos de idade predominam esses jogos na atividade da criança, que, segundo Piaget, é o período de nossas vidas onde predomina a acomodação, em função do fato que a criança predominantemente imita o que os outros fazem, especialmente os adultos; ou seja, ela está mais voltada para apreender o mundo exterior.

- Período pré-operatório (dois/seis anos de idade), fase dos jogos simbólicos, são os jogos da fantasia, período em que as crianças gostam muito de brincar de “faz de conta”. O mundo exterior, então, é permanentemente “assemelhado” ao mundo interior. Não importa, assim, a realidade como ela é; o que importa é o que ela pode parecer que é. Um lápis, que, na realidade, é um lápis, pode ser muitas coisas na fantasia: um cavalo, um ônibus, um carro, um avião, um barco, ou simplesmente um objeto para ser mastigado. É também nesse período que as crianças gostam muito das estórias, dos contos de fada, das estórias imaginadas; mas, também, fabulam muito, constroem suas próprias estórias. Criam e recriam personagens e estórias. Para Piaget neste período ocorre a assimilação.

- Período concreto (sete/doze anos de idade). É o período da aproximação e da posse da realidade. Nesta fase, a criança vai se aproximando mais da realidade, em que se defronta não mais com as fantasias, mas sim, com os próprios dados do mundo real, o que implica em regras reais que dão forma ao mundo. As regras e papéis sociais vivenciados pela criança colocam-na diante os limites das relações sociais. É por essa idade que meninos e meninas iniciam a brincar com elementos que exigem regras definidas: brincar de casinha, pai mãe, médico, advogado, enfermeira, etc. Ainda que em forma de brincadeira, são os elementos da vida real que vem à tona.

- Período operatório formal (a partir dos doze em diante)- a partir daí os jogos de regras que possibilitará a criança e ao adolescente aprender a operar com os entendimentos dos raciocínios abstratos e formais.

Nessa sequência as possibilidades de jogar - exercício, simbólico e de regras -, possibilitam a criança a aquisição das habilidades menos complexas para as que exigem elementos mais complexos para o agir. Assim, quem só possui a capacidade para praticar os jogos de exercício, por si, não terá condições de praticar os outros tipos de jogos, que exigem estruturas mentais e lógicas mais desenvolvidas. Todavia, aquele que já chegou ao estágio dos jogos simbólicos poderá, perfeitamente, praticar os jogos do estágio anterior (os jogos de exercício).

Vygotsky (1988), diz que é através da brincadeira que a criança formula os conceitos e as palavras se tornam algo concreto. Ele demonstrou, que o ato motor realizado durante a brincadeira precede o ato mental, ou seja, são as interações da criança com os objetos que

estão à sua volta que fazem com que ela atribua significado à ação. Para ele, no desenvolvimento cognitivo, a brincadeira é o momento em que os elementos da imaginação da criança se integram aos elementos elaborados e modificados da realidade.

3– A LUDICIDADE COMO RECURSO PSICOPEDAGÓGICO

A psicopedagogia é uma ciência que cujo objeto central de estudo está em torno da integração entre a objetividade e a subjetividade nos processos ensino-aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos e a influência do meio (família, escola, sociedade) em seu desenvolvimento.

a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em é de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que estão implícitos (BOSSA apud Neves, 2000, p. 21).

Conforme Bossa (2000) as teorias que embasam o trabalho psicopedagógico são a pedagogia que envolve o individual e o social promovendo a transformação do indivíduo enquanto seres reprodutores. A psicologia que contribui com o físico observável e o psíquico, ou seja, a consciência. A psicologia social que se encarrega da constituição do sujeito, das relações familiares, grupais e institucionais levando em consideração situações específicas como as condições socioculturais e econômicas.

A linguística que mostra a importância da linguagem como um dos meios que tipificam o humano e o cultural. A neurologia que traz a compreensão dos mecanismos cerebrais indicando que é a partir deste que ocorrem todas as ações do plano psíquico. Além da psicanálise que contribui com a perspectiva do inconsciente e do dinamismo psíquico como forma de expressar os sintomas e símbolos. Estas áreas se completam para fornecer meios para a compreensão do processo de desenvolvimento humano relacionado à aprendizagem.

3.1- O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

Na ação psicopedagógica seja ela clínica ou institucional o lúdico oferece recursos para facilitar o trabalho. Principalmente na perspectiva clínica, pois viabiliza o diagnóstico e a terapêutica. Pois dentro da clínica além das técnicas próprias utilizadas pelo profissional, o lúdico é um meio seguro e eficaz.

A partir do encontro aprendiz versus psicopedagogo, o jogo, a brincadeira a atividade lúdica de um modo geral ajuda a estabelecer a empatia que é o pré-requisito para um trabalho que exige diálogo, abertura e confiança como relata WEISS “nesse espaço transacional: criança – outro, indivíduo-meio, dá-se a aprendizagem. Por essa razão, o processo lúdico é fundamental no nosso trabalho psicopedagógico” (1992, p.58). Através do lúdico, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a. a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses, ela se expressa, assimila e constrói a sua realidade. Elas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando.

A estratégia lúdica é um meio insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

3.1.1-MATERIAIS LÚDICOS UTILIZADOS NAS SESSÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Os materiais utilizados nas sessões psicopedagógicas deverão está inicialmente de acordo com as observações colhidas na anamnese. Conforme WEISS as atividades lúdicas dependerão do objetivo específico da sessão, do tempo disponível e da idade da criança, ela descreve ainda alguns materiais que podem ser utilizados como: papel branco, colorido ou pautado. Lápis, canetas, lápis de cor, cola comum e colorida, tesoura, revistinhas, livros, materiais de carpintaria como madeiras, pregos, tachinhas. Blocos de madeira ou plástico, tintas diversas, massa de modelar, fantoches, miniaturas de animais, bonecos,

Além dos jogos estruturados como: dominó, dama, quebra-cabeça, jogo da memória, lego, xadrez, contra-ataque, palavras cruzadas, caça-letras, trilha, dados e roletas, e jogos de baralho. Além do material concreto pode-se fazer uso de uso de jogos no computador, porém esses jogos devem ter uma proposta, um objetivo.

3.1.2 – OBSERVAÇÕES PARA AS ATIVIDADES LÚDICAS NO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO.

De acordo com WEISS (1992) é necessário observar alguns pontos para a prática psicopedagógica:

- O MATERIAL - promover situações que ocorrem no ambiente escolar inclusive com os materiais lá usados tais como: massa de modelar, desenhos, pinturas, dobraduras, recorte e colagem com materiais figurativos, pinos e blocos além da utilização de material de sucata.

- O MODO DE BRINCAR- Observar se a criança explora todo o material oferecido e o ambiente. Se ela escolhe os materiais planejando a brincadeira e se essa brincadeira tem início-meio e fim. Analisar se tem flexibilidade no uso dos objetos modificando conforme a necessidade ou se sua brincadeira é estereotipada usando o tempo disponível na mesma brincadeira sem evoluir, ou seja, apenas repete. Se as brincadeiras são criativas. Observar se há interrupção na brincadeira para ir para outra. Se a criança mantém continuidade na brincadeira de uma sessão para outra. Se suas ações são mais de desmanchar, separar, dividir, cortar, reunir, colar e juntar, construir ou destruir. E quando brinca de faz-de-conta faz vários papéis? Solicita a participação do terapeuta? Quando surge uma situação que o desagrada como reage? O psicopedagogo deve observar ainda como a criança se movimenta, se ocupa bem o espaço e como se encontra sua coordenação motora grossa.

- A RELAÇÃO COM O TERAPEUTA – O terapeuta deve observar como é sua brincadeira. Se a criança brinca sozinha ou permite que o mesmo participe. Se fica apreensiva com a presença do terapeuta. Se ela pede eventualmente a ajuda do terapeuta ou se escolhe sempre atividades que não necessitam da participação do mesmo.

O psicopedagogo neste encontro lúdico deve sempre analisar os aspectos cognitivos e afetivos envolvidos nas brincadeiras, mas sem perder o foco do trabalho que é a aprendizagem. Analisar como faz, o que faz e como organiza esse fazer para posteriormente relacionar essas observações com os dados obtidos nos testes e nas entrevistas de anamnese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e considerações desenvolvidas neste trabalho mostram que as atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Portanto, o ato de brincar é por ser terapêutico e prazeroso, e o prazer é ponto fundamental da

essência do equilíbrio humano. Logo, podemos dizer que a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento.

No brincar, ocorre um processo de troca, partilha, confronto e negociação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, e propiciando novas conquistas individuais e coletivas. Mostrando, então, que a ação de brincar é fonte de prazer e ao mesmo tempo, de conhecimento.

Em síntese, a criança vai construindo seu conhecimento do mundo de modo lúdico, transformando o real com os recursos da fantasia e da imaginação. Tem a chance de dar vazão a uma afetividade que, frequentemente, é tolhida na difícil luta pela sobrevivência enfrentada dia-a-dia.

A finalidade deste trabalho consistiu em propor uma maior conscientização do uso do lúdico na prática psicopedagógica sendo este um viabilizador de mudança com relação á aprendizagem e melhorando o sujeito nos aspectos afetivos e psicossociais.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**: Pais bons o bastante. 1ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil**. ARTMED, Porto Alegre, 2000.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato & DODGE, Janine J. **A importância do Brincar**. Editora Boa Companhia: 2007.

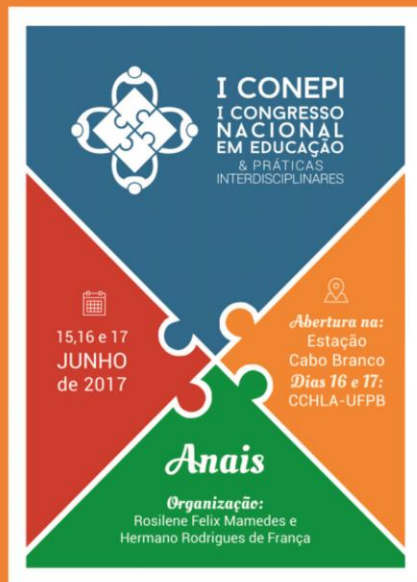
KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação** (Org) 3ª ed. São Paulo. Cortez. 1999.

GRIFFA, Maria Cristina & MORENO, José Eduardo. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Paulinas, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (Org). **Brinquedoteca**: O lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica**: Uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



ISBN: 978-85-8043-565-8

