

Palavras e seus múltiplos sentidos:

Linguagem,
ensino e
interdisciplinaridade

Vol. 1



Organizadores:

Rosilene Felix Mamedes
Hermano de França Rodrigues



Publicação:



ISBN: 978-85-68326-24-4



9 788568 326244

Capa e Projeto Gráfico: Natan Cardoso

Direitos reservados à

Pá de Palavra

[O selo de auto publicação da Parábola Editorial]

Rua Dr. Mário Vicente, 194 – Ipiranga

04270-000, São Paulo, SP

pabx: (11) 5061-9262

home page: www.padepalavra.com.br

e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-68326-24-4 (e-book)

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, dezembro de 2020.

COMISSÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB/LIGEPSI)

Prof Dr Aristóteles de Almeida Lacerda Neto (IFMA)

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Almeida (UFPB)

Prof^ª. Ma. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/LIGEPSI)

Prof^ª. Ma. Marie Goreth Dantas de Assis e M. Batista (UFPB)

Prof. Me. Elias da Silva Coelho (IFPE)

Prof^a Dr^a Karina Corrêa Lelles (UNB)

Esp. Monik Giselle Lira Monteiro (UFPB/LIGEPSI)

Matheus Pereira de Freitas (UFPB/LIGEPSI)

Thiago Guilherme Calixto (UFPB/LIGEPSI)

Laís Correia Teófilo de Souza (UFPB)

PREFÁCIO

Fluxos da linguagem: o homem, sua língua, sua literatura.

*Plausível tudo.
As horas cabendo todo o dia,
a cristaleira os cristais
(resíduo pra esta memória)
sem uma palavra demais.
(Adélia Prado)*

As investigações, aqui reunidas, são todas oriundas das experiências de vida, esculpidas na Academia, nas escolas, em quartos fechados, sobre escrivatinhas abarrotadas de papéis ou sobre a superfície irregular das pernas, acompanhadas pela perspicaz presença da crítica e da reflexão. Hospedam, portanto, questionamentos, de movimentos ativos, que interferem nos problemas examinados, bem como considerações e juízos, de passos silenciosos, delineados ao labor de argumentos convincentes e de ideias que bem se entrosam.

Cada texto, resultado de entrelaçamentos teóricos e analíticos, acaba por colocar em evidência, de maneira clara e objetiva, a riqueza das temáticas escolhidas, as quais, conforme o nível de textualização, escancaram um leque imenso de aberturas significativas. Nessa linha de pensamento, estamos imersos numa coletânea de sentidos ainda mais amplos, capazes de nos conduzir a análises mais densas e complexas. Daí a propriedade de nosso título (*Literatura e Psicanálise: aproximações epistemológicas*), que, já de início, pretende demonstrar um procedimento não esgotado, suscetível a possibilidades múltiplas, de acordo, é óbvio, com a potencialidade sígnica que recai sobre as palavras em ação. Não existe, a nosso ver, leitura pré-definida sobre determinado texto, mas leituras possíveis, fruto das elaborações linguísticas e culturais que emanam do homem. Em cada artigo, o fluxo de pensamento segue uma abordagem prática, revelando vozes marcadas por um espírito aberto a meditações lúcidas, que consolidam a inteligência dos autores, independente do arcabouço epistemológico em que se enquadram.

E, sem dúvida alguma, são os olhares oblíquos sobre o cotidiano, em suas práticas e discursos, que animaram a publicação destes estudos, com os quais pretendemos tão somente colaborar na formação do estudante, do professor, do pesquisador diante de um mundo em constante transformação, linguisticamente bem representado pelas palavras que edificam impérios, destroem civilizações, fabricam humanos e desumanizam pessoas.

Assim, os artigos, territorializados nas páginas seguintes, constituem versões mais atualizadas de fontes acadêmicas sobre problemáticas que percorrem o passado e o contemporâneo. As questões são tratadas com acuidade investigativa, esmero linguístico e solidez teórica, desconsiderando, com rigor, as discussões vagas e imprecisas, os achismos e os malabarismos retóricos.

Por fim, parabeno os organizadores, por mais um empreendimento gráfico e humano, de muita qualidade, que, certamente, levará o leitor/estudioso a compreender, doravante com mais informações, os fatos da língua e os eventos da cultura, não de forma isolada, mas no âmago das forças, internas e externas, que forjam as memórias do corpo social.

Ulysses de Araújo Lima

SUMÁRIO

SEÇÃO I: Linguagem e ensino	9
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE OS MULTILETRAMENTOS.....	10
César Rodrigo Moura Sousa do Nascimento; Evangelina Maria Brito de Faria OS MODOS DE LER OS GÊNEROS CONTO E CRÔNICA NA SALA DE AULA.....	25
Ramísio Vieira de Souza; Janielly Santos de Vasconcelos Viana; Maria de Fátima Almeida PRÁTICAS DE REESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE BASES DE DADOS	38
Jaciara de Lira Almeida Dantas; Evangelina Maria Brito de Faria O CANTAR FEMININO NA POESIA DE VINICIUS DE MORAES: UMA ANÁLISE DE SONETO DE CARTA E MENSAGEM	50
Jonathan Lucas Moreira Leite AS PALAVRAS E OS SEUS SIGNIFICADOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO LINGUÍSTICA À LUZ DE VIGOTSKY E WITTGENSTEIN.....	59
Karina Corrêa Lelles HISTÓRIA EM QUADRINHOS E ENSINO: AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	67
Thiago Guilherme Calixto; Hermano de França Rodrigues O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	81
Isaque da Silva Moraes; Israela Rana Araújo Lacerda; Thainá de Vasconcelos Gomes; Alisson Alves dos Santos VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	92
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Natália Helena Nery e Silva; Rosenice de Lima Gabriel SEÇÃO II: Linguagem e Inclusão	99
FALTA ESCOLA BILINGUE PARA OS SURDOS NA CAPITAL PARAIBANA?.....	100
Jakeline Daniela Soares da Silva Nascimento; Pablo Machel Nabot Silva de Almeida; Nayara Adriano de Almeida LETRAMENTO LITERÁRIO, DIGITAL E INTERDISCIPLINARIDADE E LIBRAS.....	115
Adriana Moreira de Souza Corrêa PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO INSTITUCIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO.....	127
Helen Karine Gomes Dantas; Roberto Derivaldo Anselmo O NASCIMENTO DE UM FUTURO LEITOR NA PRIMEIRA ETAPA DA INFÂNCIA.....	141
Nadja Maria de Menezes Moraes; Laiane Figueiredo Nóbrega Vasconcelos; Maria do Carmo Aguiar Melo Neta	

A LIBRAS: INTERAÇÃO JUNTO AOS ALUNOS SURDOS, ESCOLA E FAMÍLIA	152
Maria Zilda Medeiros da Silva; Rosilene Felix Mamedes	
A POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	167
Cristiane Sousa de Assis	
“TAARE ZAMEEN PAR” - UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE A DISLEXIA E A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A FONOAUDIOLOGIA E PEDAGOGIA.....	180
Kelly Dias Moura, Michele Teixeira de Pontes, Jacilene de Souza Silva; Rosilene Félix Mamedes	
EVASÃO ESCOLAR NA EJA: FATOR DE EXCLUSÃO SOCIAL	191
Márcia Geam Oliveira Alves; Adriana Cláudia da Silva Rocha; Rosilene Felix Mamedes	
PRESSUPOSTOS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA	205
Maria Lucilene Pereira dos Santos; Wilder Kleber Fernandes de Santana	
A REALIDADE DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O SURDO, ATRAVEZ DO LIVRO DIDÁTICO.....	215
Adílma Gomes da Silva Machado, Wilder Kléber Fernandes Santana, Vanderson Douglas Tavares Santos, Vânia da Silva Araújo, Rosilene Felix Mamedes	
SEÇÃO III: Linguagem e Interdisciplinaridade	224
UMA ABORDAGEM SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO DE QUÍMICA.....	225
Carlos Alberto de Carvalho Andrade	
UMA ANÁLISE LÉXICO-SEMÂNTICA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA: APLICAÇÃO NAS SALAS DE AULA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	239
Cidilene César de Andrade; Vanderson Douglas Tavares Santos	
O PERFIL DOCENTE NA INTERFACE COM O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS ACERCA DA IDENTIDADE, PROFISSÃO E FORMAÇÃO	257
Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos; Nadja Maria de Menezes Morais; Pablo Machel Nabot Silva de Almeida	
FORMAÇÃO DOCENTE UM NOVO OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE AFONSO BEZERRA/RN	270
Mistênio Bertuleza de Araújo	
INTERDISCIPLINARIDADE: UM ESTUDO DE CASO	282
Luana do Nascimento Almeida; Ana Carolina Costa de Oliveira	
ESTADO DA ARTE DE PESQUISAS SOBRE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB	292
Larissa Cavalcanti de Albuquerque	
BEM-ESTAR SUBJETIVO: COMPARANDO OS AFETOS DE ALUNOS NA ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA.....	302
Karla Alves Carlos	
O CLAUSTRO DE NARCISO: ENTRE A SOLIDÃO DO SEXO À	

DESTRUIÇÃO DO FETICHE.....	317
Fabio Gustavo Romero Simeão; Hermano de França Rodrigues <i>MOS MAIORUM</i> NO CONTEXTO DO PRINCIPADO AUGUSTANO: UMA ABORDAGEM ILUSTRADA PELAS ODES DE HORÁCIO	325
Lívia Maria da Silva; Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro O PAPEL DAS MUSAS NA FUNÇÃO PERFORMATIVA DO CANTO (HORÁCIO, ODE, III, 1, 1-4).....	335
Lívia Maria da Silva, Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro O NORDESTE E SUAS ARTES: RESSIGNIFICANDO LEITURAS E CONSTRUINDO PRÁTICAS	345
Laís Correia Teófilo de Souza; Maria Mayara de Lima Raulim Ramos; Vitória da Silva Figueiredo; Karllene Cristina de Carvalho Silva POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E RUMOS NA ATUALIDADE.....	355
Leidy Jane Claudino de Lima; Alexandre de Oliveira Ferreira; Edivania de Castro Pires; Jorge Fernando Hermida Aveiro ENTRE O DESEJO E A FALTA: A (IN) SATISFAÇÃO HISTÉRICA EM FELICIDADE CLANDESTINA.....	366
Monik Giselle Lira Monteiro REPERCUSSÕES ACERCA DA TRANSEXUALIDADE NO VIÉS PSICANALÍTICO E DAS TEORIAS DE GÊNERO	372
Stephanie Delany Olimpio de Almeida Silva; Monik Giselle Lira Monteiro AS FACES DA LOUCURA: REFLEXÕES A PARTIR DA CLÍNICA PSICANALÍTICA	383
Thays Rochelle Carvalho de Figueredo; Monik Giselle Lira Monteiro PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UM INCENTIVO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS.....	391
Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho ; Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti O PAPEL DA NEUROCIÊNCIA E SEUS CAMPOS, RELACIONADA A PACIENTES COM ALZHEIMER: DA DESCOBERTA AOS BENEFÍCIOS DO TRATAMENTO.....	405
Francielly Gomes de Melo SEÇÃO IV: FORMAÇÃO E CURRÍCULO	419
A LUTA PELA TERRA E PARTICIPAÇÃO POPULAR NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS QUILOMBOLAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO/PRONERA/UFPB	420
Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE POPULAR: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	433
Shirleide Karla de Oliveira Silva; Ítalo Eduardo Medeiros Sousa OS PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS PRÁTICAS E PRODUÇÃO DE SABERES NO GRUPO DE MULHERES ARTESÃS “MÃES DO BARRO”	442
Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos A LEI DA EDUCAÇÃO: ENTRE O SIM E O NÃO À VALORIZAÇÃO DOCENTE	457
Alexandre de Oliveira Ferreira; Wellington Magnólia L.L. Andrade; Leidy Jane Claudino de Lima; Wilson Honorato Aragão	

INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: MECANISMOS QUE VIABILIZAM A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA SUPERANDO INSTABILIDADES QUE SE APRESENTAM À EDUCAÇÃO E À ESCOLA	472
Carlos Alberto de Carvalho Andrade A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES ASSENTADOS NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO E ENVOLVIMENTO SOCIAL	480
Luciane Carneiro de Souza; Nelma Rejane Olinto de Oliveira Pereira PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE SUSTENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE REGULAR DE ENSINO: BREVE ANÁLISE	487
Zilma Josefa da Silva Cavalcante NOVOS HORIZONTES PARA O AGIR DOCENTE VIA TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA.....	497
Manoel Alves Tavares de Melo; Wilder Kleber Fernandes de Santana DESAFIOS DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS EM SALA DE AULA.....	507
Luane Diniz dos Santos; Christianne Nogueira Donato Formiga; Maria da Conceição Augusta CULTURA DA NORMA PADRÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	514
Anabelle Sousa Azevedo, Iago Salles Lobo Correia; Isaque da Silva Moraes CONTANDO HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	526
Juliana Soares Vanderley; Vanessa da Silva Balbino; Regina Celi Delfino da Silva; Adilma Gomes da Silva Machado; Rosilene Felix Mamedes AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PSICOLÓGICA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR DA ORALIDADE.....	535
Tammy Suelen de Souza Vieira	

SEÇÃO I: LINGUAGEM E ENSINO



Tecendo a Manhã

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(A Educação pela Pedra)

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE OS MULTILETRAMENTOS

César Rodrigo Moura Sousa do Nascimento¹; Evangelina Maria Brito de Faria²

1 INTRODUÇÃO

É de praxe que os trabalhos que abordem temáticas relativas à tecnologia, às mídias digitais e ao ciberespaço comecem com termos que se relacionem à transformação, mudança e avanço em escala global. De fato, torna-se uma tarefa difícil, no período em que vivemos, olhar ao redor e não sentirmos o impacto nas relações culturais a cada nova onda tecnológica. Em meio a esta liquidez e à frequência cada vez menor entre as atualizações e inovações, nossa viagem pelo Atlântico dos conteúdos digitais torna-se, ao mesmo tempo que cheia descobertas, também, repleta de temores e incertezas.

A difusão global e a constante atualização dos aparatos tecnológicos são frutos da revolução informática e tecno-científica no século XX, um marco de mudança na forma como vivemos e interagimos em sociedade. As repercussões desse processo de mediação tecnológica se multiplicam em nossos dias e o ambiente escolar não está imune aos seus efeitos. Mais precisamente, no que tange os processos de leitura e aquisição da língua escrita, no ciclo de alfabetização, a mediação do conhecimento por meio das TICs (Tecnologias da Comunicação e Informação) tem ganhado espaço, bem como os debates acerca da temática se amplificam.

Nesse contexto, a criança começa a interagir com diferentes tecnologias muito antes de entrar na escola. Prensky (2001) confirma que

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p.1)

Vemos, assim, a formação de uma cultura, aqui compreendida como costumes, modos de agir, valores compartilhados socialmente, que se estabelece em torno do digital. Tais

¹ Mestrando PROLING

² Orientadora PROLING

tecnologias de linguagem produzem mudanças neurológicas e sensoriais que afetam significativamente nossas percepções e ações, o que também gera reflexos no ambiente escolar, que precisa adaptar-se às novas formas de aprendizagem e interação. (SANTAELLA, 2013, p. 286),

Imagens, áudios, vídeos, fotografias, ilustrações, animes, emojis são alguns dos conteúdos que podem ser encontrados, produzidos e compartilhados no ciberespaço. Esses elementos são uma realidade em nossas práticas cotidianas comunicativas e de interação, as quais se estabelecem a partir de uma linguagem própria e múltipla de formatos e gêneros. Os alunos precisam estar familiarizados e em contato com esta linguagem, para uma melhor inserção em seu contexto social e para um melhor conhecimento do mundo que os cerca.

A fim de garantir as aprendizagens básicas é preciso, portanto, levar em conta essa nova e mutável dinâmica, assumindo uma forma mais diversa de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. Torna-se indispensável, assim, pensar o ensino numa perspectiva de multiletramentos, que se estabelece para além do domínio do sistema de escrita alfabético. Isto é, reconhecer como fundamental, no processo de alfabetização, dotar a criança de capacidades necessárias para agir no meio social e interagir com as demandas que nele estão postas, com os diversos gêneros, que se multiplicam na era da linguagem digital e se hibridizam no ciberespaço.

Com essa forma de pensar e com a profusão das mídias digitais, o processo de alfabetização tornou-se ainda mais complexo, expandindo-se a uma infinidade de produções textuais que não se limitam apenas ao texto escrito, mas se hibridizam, reconfiguram-se em novos formatos, demandando a necessidade de um letramento de caráter multimodal e multissemiótico (ROJO, 2012).

Este artigo tem por objetivo discutir a importância da inserção das Mídias Digitais no processo de Alfabetização para a consolidação dos multiletramentos. Algumas indagações são pertinentes para nortear a discussão, dentre elas destacamos: como as mídias digitais influenciam o processo de alfabetização e letramento? de que forma a perspectiva dos multiletramentos contribuem para uma melhor percepção do processo da alfabetização? Começemos pela contextualização das mídias digitais.

2 CONTEXTUALIZANDO O DIGITAL

Certo dia, enquanto buscava no *smartphone* a localização de um restaurante em um bairro que não conhecia, me espantei com a facilidade e a praticidade que os meios de comunicação e informação trazem às nossas vidas. É difícil imaginar uma atividade sequer

que desempenhamos no nosso dia em que as tecnologias digitais não estejam envolvidas direta ou indiretamente. Mais difícil é imaginar como eram feitas tarefas que hoje parecem tão simples e já estão tão incorporadas e automatizadas em nossas rotinas, que mal nos damos conta de sua complexidade.

Permiti-me, então, viajar no tempo. Lembrei de quando ainda criança, no início da década de 90, e meu pai havia sido transferido da cidade de Humaitá, no estado do Amazonas, para João Pessoa, Paraíba. Fizemos essa viagem de carro, cerca de 4 mil km de distância. Minha mãe era a copiloto e ajudava com o mapa, nos localizando na estrada a cada parada. Ela precisava abrir a malha cartográfica impressa que, por vezes, cobria o para-brisa inteiro, nos localizar geograficamente em meio à infinidade de ruas, avenidas, cidades, fronteiras que eram sobrepostas no papel e estabelecer a melhor rota, que, naquela época, significava manter-nos na estrada principal.

Não tínhamos nenhuma informação atualizada acerca do trânsito no local, das condições do clima ou das estradas, do sentido de tráfego nas vias. A comunicação disponível fazia valer o termo “a distância”, sempre estabelecida com dificuldade, entre a infinidade de quilômetros que distava um orelhão de outro. Celular ou internet eram coisas que não pertenciam ao nosso léxico.

No exercício de transportar tal cena para os nossos dias, achei tudo um grande absurdo e um tanto cômico. A ideia de me guiar por um mapa impresso parece tão distante e fora da realidade que é difícil crer que, em algum período da história, ele foi útil e um importante recurso de orientação. Compreendemos, assim que “em cada período histórico, a cultura fica sob o domínio da técnica ou tecnologia de comunicação mais recente” (SANTAELLA, 2003, p. 14), em outras palavras, pautamos e organizamos nossa vida de acordo com o que está tecnologicamente disponível.

A partir dessa introdução, podemos perceber, de forma prática, quantas atividades, que antes estavam centradas no ser humano, passaram, em um curto intervalo de tempo, a ser outorgadas às tecnologias da comunicação e informação. Do exemplo podemos citar: o cálculo da distância entre as cidades, o cálculo do tempo de viagem, a geolocalização, a definição da melhor rota, as condições do tempo atualizadas, condições do tráfego; atividades que hoje, com um simples comando de voz, estariam dispostas no display de um smartphone em questão de segundos, e que, há pouco mais de 20 anos, demandavam um enorme emprego de tempo, planejamento e um gigantesco esforço cognitivo.

Vejam que grande impacto tal mudança trouxe para as nossas vidas, como nos adaptamos e readaptamos às mudanças que surgiram com o advento de novas tecnologias da

linguagem. Por mais que alguns princípios semióticos presentes no uso do mapa impresso como o ato de pesquisar ou a varredura dos olhos pelo terreno permaneçam no ambiente digital, eles se aprofundam, se reconfiguram, se ampliam, pois, “há sempre um processo cumulativo de complexificação [...] uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações”. (SANTAELLA, 2003, p. 13)

Podemos depreender que, por mais naturais que as práticas sociais pareçam, nem sempre foram do jeito que são. Elas passaram, estão passando e sempre passarão por mudanças que reverberarão em nossas ações, já que “[...] a cultura comporta-se como um organismo vivo e, sobretudo, inteligente com poderes de adaptação imprevisíveis e surpreendentes” (SANTAELLA, 2003, p. 14). Por mais habituados que estejamos com as tecnologias digitais, com o celular, o computador, a internet e com o acesso à informação sempre presentes e disponíveis em qualquer lugar e a qualquer hora, elas nem sempre estiveram lá. O engendramento desses recursos em nossas práticas trouxe consigo novas formas de nos comunicarmos, de nos relacionarmos e de nos organizarmos socialmente, formando uma cultura em torno do digital.

Para melhor compreendermos como esse se deu processo e como as diversas áreas da sociedade são influenciadas por essas tecnologias da linguagem, precisamos conhecer melhor os termos usados na cultura digital. Iniciemos, portanto, por alguns conceitos.

2.1 TERMINOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO

Por acreditarmos estar em dia com algumas terminologias da área da comunicação com as quais nos deparamos, diariamente, durante os quatro anos da graduação no curso de Mídias Digitais, por vezes, fomos levados a confundi-las e até a nos questionar se era determinado termo que deveria ser usado para dizer o que, de fato, pretendíamos dizer. A força do hábito nos distancia de uma reflexão mais profunda sobre aquilo que falamos.

Vimos, assim, a necessidade de criar um breve glossário com expressões que se repetem com frequência neste trabalho e que, se não forem bem compreendidas e distinguidas, podem causar algum conflito, dificultando a nossa comunicação. Para nossa surpresa, constatamos que até mesmo os teóricos não são unânimes quanto à conceituação de alguns termos. Vejamos alguns deles.

2.1.2 Mídia e mídias

O primeiro destes termos é Mídia e suas variações como o termo americano *media* ou o plural *mídias*. O termo é oriundo do latim, *médium* e significa meio, ou o que se põe entre duas coisas. Logo vem às nossas mentes os meios de comunicação, que se colocam entre o público e o emissor. Seria isso? Mídia quer dizer meios de comunicação? Também, mas não só isso. Parece simples a priori, pois o uso do termo, hoje em dia, se popularizou, contudo, há uma profusão de sentidos na maneira com que essa palavra vem sendo utilizada e estabelecer um consenso em relação ao que realmente designa não é fácil.

Santaella (2003) dirá que, em um sentido mais restrito, mídia refere-se aos meios de comunicação em massa que estão ligados à transmissão de notícias e informação, a citar o rádio, jornal, revista e televisão, meios que alcançam um grande público e possuem uma ampla difusão na sociedade. Contudo, o termo pode ainda ser compreendido como qualquer meio de comunicação de massa, como um programa de auditório, um show ou até mesmo uma novela.

A publicidade também faz uso da terminologia para designar os meios dos quais esta se vale para transmitir suas mensagens, assim, *outdoors*, *banners*, panfletos, e os já citados, rádio e TV são, também, mídias.

Hoje, com a convergência entre a informática e as telecomunicações, o termo mídias passou a abarcar quaisquer tipos de meios de comunicação, incluindo aparelhos, dispositivos, uma infinidade de *gadgets* ou mesmo programas que auxiliam a comunicação.

Nesse sentido ampliador e abrangente, Hohlfeldt, Martino & França, (2015) em concordância com Santaella (2003) dirão que mídia tanto faz referência ao conjunto de meios de comunicação social – aqueles que transmitem notícias – como aos meios de massa (jornais, revistas, livros etc), incluindo ainda os meios eletrônicos como o rádio TV, além de recursos mais recentes como a internet. “Tudo é mídia, até mesmo o aparelho fonador” (SANTAELLA, 2003, p. 14).

De fato, a comunicação planetária, via redes, tirou a antiga exclusividade do termo mídia da comunicação de massa, e o ampliou a todas as mediações comunicacionais feitas pelo computador. Há ainda a distinção feita por Poster (1995 apud SANTAELLA, 2003) entre o termo *new media* para designar as mídias digitais, no contexto da informatização e *mass media* para a comunicação de massa, contudo com a hibridização entre mídias e meios, na atualidade, tal divisão parece um tanto forçada.

Manovich (apud SANTAELLA, 2003) traz à baila uma definição do que o senso comum diz das novas mídias, que popularmente seriam aquelas que utilizam o computador como ferramenta de distribuição e veiculação dos conteúdos, não apenas de produção. Tal conceituação não abarca sua complexidade, uma vez que “hoje estamos no meio de uma

revolução nas mídias e uma virada nas formas de produção, distribuição e comunicação mediadas por computador” e é dentro desse contexto que precisamos encarar as mídias digitais pois “quaisquer meios de comunicação ou mídias são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio”. (SANTAELLA, 2003, p. 64)

Assim, quanto mais aproximamos o termo mídia do contexto em que ele está inserido e foi pensado, mais teremos uma melhor representação da essência do fenômeno em si. No contexto das mídias digitais, das relações comunicacionais mediadas pelo computador que se interligam pelas redes globais de telecomunicações, mídia é um conceito em permanente mutação, constante reorganizam e adaptação.

2.1.3 Técnica e tecnologia

Apesar de ambas as palavras, quase sempre, aparecerem em contextos semelhantes e compartilharem do mesmo radical *techné* que, no grego, significa arte, ciência ou ofício, técnica e tecnologia não podem ser tomadas como sinônimos. Antes, em caráter de complementariedade e adjacência semântica, poderemos melhor compreender como tais termos apresentam uma dependência mútua e como se diferenciam e se particularizam.

A técnica relaciona-se à capacidade de saber fazer do homem, sendo tão antiga quanto a própria humanidade. Esta dará forma à cultura humana e sua transmissão entre as gerações garantirá sua continuidade. Objetiva intervir sob o mundo e a realidade, sob a natureza e suas leis, modificando o seu curso (OLIVEIRA, 2008). Assim, “as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante o seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal” (LÉVY, 2010, p. 21)

Nesse sentido, podemos pensar que a forma que o homem se utiliza para a obtenção do fogo evoluiu e mudou ao longo da história humana. Do friccionar de duas pedras próximas a um chumaço de palha seca a fim de que as faíscas provenientes do atrito entre as rochas acendessem a centelha que, logo, se transformava em fogueira, até o simples girar de um botão do fogão, que ao liberar o gás butano, armazenado em um botijão, desencadeia a combustão, na presença de uma pequena descarga elétrica, gerando o fogo. Abbagnano (2000 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 3-4) ainda dirá que “a técnica é qualquer conjunto de regras aptas a dirigirem eficazmente uma atividade qualquer”.

Quando nos referimos à tecnologia, no entanto, falamos da racionalização da técnica, da sistematização científica de observações empíricas e práticas. Como o próprio termo traz

em sua raiz epistemológica *techno + logos* (técnica + ciência/ conhecimento), trata-se de “um conjunto de conhecimentos e informações organizados, provenientes de fontes diversas como descobertas científicas e invenções, obtidos através de diferentes métodos e utilizados na produção de bens e serviços” (CORREIA, p.250)

2.1.4 Ciberespaço e cibercultura

Ciberespaço ou rede é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também “o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2010, p. 17). É o espaço virtual que passou a ser chamado de ciberespaço logo depois que o escritor William Gibson, em 1984, lhe deu esse imaginativo batismo. É um espaço que está em todo lugar e em nenhum lugar, no qual praticamos e produzimos eletronicamente.

[...] O ciberespaço é, sobretudo, um espaço de acesso livre, informal, descentrado, capaz de atender a muitas das idiosincrasias – motoras, afetivas, emocionais, cognitivas – do usuário. É um espaço que nos traz um fluxo de linguagem multimídia incessante, cujas principais características são a mutação e a multiplicidade. Um não-lugar [...] (SANTAELLA, 2007, p. 198)

Cibercultura, por sua vez, é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 2010, p. 17). A compreensão desses termos nos ajuda a caminharmos com mais segurança por esse mundo da tecnologia. Naturalmente, essa cibercultura é permeada pela linguagem. E como é vista a linguagem neste trabalho?

2.1.5 Linguagem

Linguagem é um tipo de representação, de simulação do real. As linguagens humanas virtualizam o tempo real, as coisas materiais, os acontecimentos atuais e as situações em curso (LÉVY, 1996, p.73). Podem ser compreendidas enquanto línguas, músicas, fotografias, desenhos, imagens animadas, símbolos, dança etc. “Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar, fazer imaginar um alhures ou uma alteridade” (LÉVY, 1996, p. 72).

Quando se observa esse termo pelo ângulo da linguística, encontram-se várias vertentes. Por exemplo, para Saussure (*apud* COSTA, 2008), linguagem é a combinação entre

significante e significado; significante é a imagem acústica (árvore som acústico e palavra são o significante), cadeia de sons; significado é o conceito (imagem da árvore significado). Em sua visão há a valorização do sistema, regras e normas da língua. Para Chomsky (*apud* KENEDY, 2008), a linguagem é uma capacidade inata para produzir e estruturar frases, ela é parte do patrimônio genético do ser humano.

Para Bakhtin (2009), a linguagem media a relação do indivíduo na vida social concorrendo para a construção de sua subjetividade. O autor vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é apenas traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outro, mas realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor.

Na concepção desse trabalho, a linguagem é um processo de interação que se dá através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais, abarcando tanto o verbal como o não verbal, dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico. Vejamos como os recursos digitais podem auxiliar na implementação dos multiletramentos na alfabetização.

3 CONTEXTUALIZANDO ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTOS

Dentre as muitas tecnologias criadas pelo homem, a escrita e a sistematização alfabética de uma representação simbólica para as vocalizações produzidas no processo de comunicação figuram como um dos maiores feitos da humanidade. É difícil encarar a escrita como uma tecnologia quando o nosso referencial para esse conceito é, por exemplo, o computador mais recente lançado pela marca X, ou o *smartphone* top de linha com múltiplos núcleos de processamento e uma infinidade de gigas de armazenamento. Contudo, tanto *smartphones* quanto os caracteres que representam a linguagem falada são frutos da inventividade e criatividade humana, produzidos artificialmente pelo uso de uma técnica desenvolvida em dado contexto social e em um certo momento histórico.

Faria et al (2017) mostra que, com a proclamação da República em 1889, quando nasce no Brasil a escola obrigatória, e a educação passou a ser considerada como um direito de todo cidadão, as questões em torno da alfabetização começaram a ser estudadas com mais profundidade. Naquele tempo, o ensino da leitura e da escrita utilizava os métodos sintéticos: o da soletração, que se inicia com os nomes das letras do alfabeto para depois fazer as combinações silábicas e, então, montar as palavras. Decifrar palavras bastava para alfabetizar-se; escrever o próprio nome era um indício de alfabetização. Passado tanto tempo, essa perspectiva ainda se encontra presente em algumas escolas.

Hoje, com o avanço da linguística, essa perspectiva foi ultrapassada e isso se deve, em

grande parte, à mudança na concepção de linguagem. A partir de Bakhtin (1995), com sua concepção, podemos compreender o uso social da escrita mais ampliado como objetivo final do processo de alfabetização.

Nessa concepção de linguagem o que o indivíduo faz ao usar a língua não é somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outro, mas realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A língua como instrumento de interação social, com propósitos comunicativos, é codeterminada pela situação de comunicação. Em outras palavras, a língua não basta a si mesma, precisa do contexto de produção. Por isso, o olhar da linguística nessa perspectiva envolve dois tipos de sistemas de regras, ambos reforçados pela convenção social:

- i) as regras que governam a constituição das expressões linguísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas)
- ii) as regras que governam os padrões de interação verbal em que essas expressões linguísticas são usadas (regras pragmáticas)

Usar a escrita ou alfabetizar-se é muito mais do que o domínio do código de um sistema linguístico que pode ser utilizado para registrar documentos, narrativas, para publicar informações, enviar bilhetes ou noticiar fatos. Escrever ou ler é fazer uso social de um instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência ideológica de si e do mundo que o rodeia. É, antes de tudo, fazer-se lido e ler, compreender, responder, perguntar ou argumentar; usar uma língua, que carrega consigo valores, entoações, estilos, gêneros e discursos. Portanto, é fazer uso de uma linguagem social, cultural, ideológica e política.

Rojo (2014) dirá que, numa perspectiva dialógica da linguagem, também defendida pelo Círculo de Bakhtin, crê-se na construção de um sujeito social a partir de sua interação com o meio e com seus pares. Tal interação, quer escrita ou oral, será dada por meio dos gêneros do discurso, que perpassam os mais diversos níveis da esfera social. Aqui, a teoria dos gêneros de Bakhtin ganha ênfase, pois, no contexto digital, tais gêneros se multiplicam, se hibridizam, ampliando as formas como interagimos quer com o conteúdo digital e a forma como nos é apresentado, quer com os outros sujeitos em rede. Observamos, assim, que essa teoria pode, também, ser aplicada aos objetos de aprendizagem em ambiente digital, uma vez que grande parte de nossa interação social é, cada vez mais, mediada por aparatos tecnológicos. De um modo geral,

no coração, no âmago, no cerne de quaisquer mediações - culturais, tecnológicas, midiáticas - está a linguagem, é justamente a linguagem, camada processual mediadora, que revela, vela, desvela para nós o mundo, é o que nos constitui humanos. [...] Linguagem é pensamento. (SANTAELLA, 2007, p. 189)

É na interação que essa linguagem toma forma e passa a dar vida ao mundo interior dos pensamentos, organizando nossa estrutura cognitiva. Vale aqui salientar, pois, a importância de se subsidiar uma alfabetização na perspectiva dos multiletramentos, já que o contexto digital é repleto de múltiplas linguagens e de multisemioses, e quanto mais conhecemos e aprendemos como lidar, otimizamos a aprendizagem.

As repercussões de uma alfabetização multiletrada implicarão em uma ação mais consciente dos sujeitos alfabetizados sobre o seu próprio contexto social. A concepção de alfabetização amplia-se para muito além da simples reprodução de agrupamento de letras em sílabas, palavras e sentenças. Nesse sentido, Soares diz que:

Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (SOARES, 1998, p. 33)

Nessa citação, vemos a distinção entre alfabetização e letramento; e decodificar o sistema de escrita e fazer uso desse sistema. Mesmo distinguindo essas duas dimensões, a concepção hoje defendida pode ser associada à ideia de que a alfabetização abrange dois sentidos que se imbricam: o *stricto*, a alfabetização propriamente dita, e o *lato*, que contempla as práticas do letramento. No entanto, devem ser preservadas, nesse entendimento, particularidades de cada um desses sentidos.

Hoje, com essa nova concepção, os estudos mostram que a capacidade de produzir textos não depende apenas da capacidade de saber grafá-los. A relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar e o início do ensino de língua, antes vistos como processos sequenciais, dá-se agora em tempo simultâneo, sincronizado. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento da escrita alfabética; o outro, da linguagem que se usa para escrever. Essa última aprendizagem está ligada a um trabalho sistemático de letramento, isto é, de histórias, relatos e notícias lidas e de muita prática de escrita. A aquisição da escrita alfabética é necessária, mas não suficiente para a produção textual. Desse modo, essa nova faceta é agregada ao processo de aprendizagem da língua, ressignificando a alfabetização, mediante o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de inserção no mundo letrado.

Fazer uso da escrita com todas as funções que ela tem na sociedade remete ao uso dos

diferentes gêneros que circulam, incluindo, naturalmente, os das mídias digitais. Por outro lado, não podemos cair no erro de enxergar o uso das TICs em sala de aula como solucionador de todos os problemas relacionados à alfabetização, ou ainda como um mero recurso de dinamização do conteúdo. Antes, tais recursos são encarados como amplificadores das possibilidades pedagógicas e portadores de um letramento muito mais significativo, uma vez que o saber lidar com os gêneros advindos das tecnologias digitais é uma demanda dos nossos dias.

Dentro dessa lógica diversa e múltipla da comunicação, o domínio do uso dos diversos gêneros é uma das finalidades do letramento, uma vez que é através dos gêneros que nos comunicamos. Para muito além do codificar e decodificar, grafemas, fonemas, a alfabetização, na era digital, amplia-se ao conceito dos multiletramentos.

Abarcar e contextualizar todos esses recursos e potencialidades digitais requer um novo posicionamento quanto ao processo de alfabetização, que se mostra cada vez mais multifacetado. Entram, pois, em cena os multiletramentos. Esses caracterizam-se tanto no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos quanto no da diversidade de linguagens, de acordo com Rojo (2012) por:

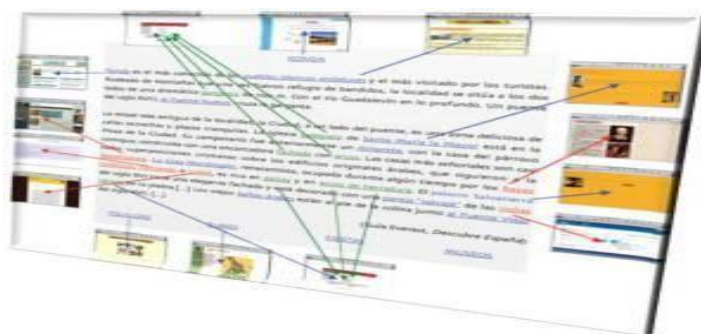
- a) serem interativos, além disso, colaborativos - o que se tornou muito mais viável com a convergência entre as telecomunicações e a informática;
- b) estabelecem-se na transgressão das relações de poder que estão postas: invertendo, democratizando e horizontalizando a ordem hierárquica de transmissão de conteúdo professor-aluno; ou no que diz respeito as regras de propriedade (quer sejam de ordem intelectual: músicas, ideias, textos) quer sejam da ordem de produção (das máquinas e ferramentas utilizadas); a citar os remixes e mashups que inundam a rede;
- c) mostram-se híbridos e repletos de misturas de linguagens, modos, mídias e culturas. (ROJO, 2012,p 23)

Para a autora, o uso do digital altera nossa capacidade de práticas de compreensão e produção multimodal, ou seja, interpretar e produzir vários tipos de linguagens e modos. Isso fica claro no conceito de textos híbridos, com os hipertextos:

O propósito do conceito de hipertexto era representar um modelo de leitura e escrita personalizado, que se realizasse único para cada leitor, a partir de um arquivo de textos que poderia ser acessado sem uma hierarquia pré-estabelecida. O hipertexto presente nas páginas da *web* caracteriza-se como um emaranhado de nós (*hyperlinks*) que podem ser acionados aleatoriamente visto que são blocos de informações ou acesso a textos, páginas, arquivos independentes entre si. Eis o grande desafio apresentado ao leitor: produzir sentido a partir da fragmentação e de informações disponíveis em diferentes formatos (áudio, vídeo e/ou verbal). (ROJO, 2012,p 21)

Podemos visualizar melhor o hipertexto com a imagem da Figura 1:

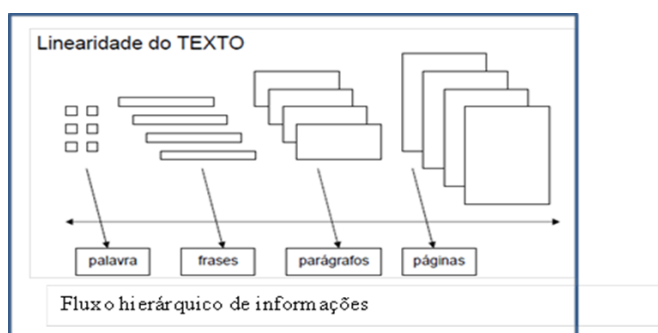
Figura 1 - Hipertexto



Fonte: Google (2018)

O hipertexto permite que passemos de um texto a outro, por meio da inserção de *linkagens* no ambiente digital, permitindo que o leitor, ao escolher seqüências de leituras, seja coautor do texto. Isso exige um novo letramento, um processo cognitivo diferenciado um engajamento maior. Com o texto no impresso, temos, conforme a Figura 2, uma linearidade:

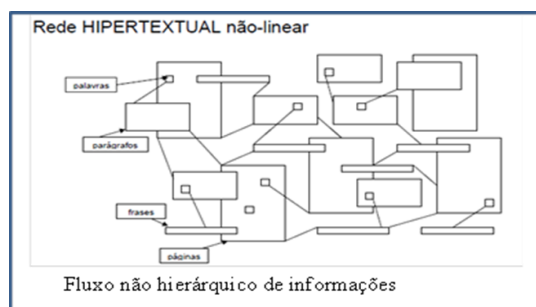
Figura 2 - Linearidade do Texto



Fonte: Arquivo dos autores (2018)

Com o hipertexto, essa posição se altera, conforme a Figura 3:

Figura 3 -Rede hipertextual não-linear



Fonte: Arquivo dos autores (2018)

Há uma profusão de informações e de mídias, que exigem um posicionamento leitor. Não estamos afirmando que o texto verbal linear não exija um processo árduo de compreensão, estamos apenas chamando atenção para as diversas indicações de entradas a que está exposto o leitor no hipertexto e isso demanda uma habilidade diferenciada. Podemos nos perguntar: como essas tecnologias podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Vejamos a posição de Frade:

o uso de novas tecnologias não pode ser descolado do conjunto de meios que, quer a escola discuta ou não, constituem as formas de pensar e de se expressar através das linguagens contemporâneas. Essas já estão incorporadas ao cotidiano da criança fora da escola e começam a ser levadas em consideração na medida em que os professores dialogam com as crianças sobre o que veem, leem e escutam, adotando as mídias como objeto de estudo em várias áreas do conhecimento, com base nas Diretrizes Curriculares, tornando visíveis suas funções, conteúdos e linguagens e incorporando-as desde o período da alfabetização. (FRADE, 2015, p.72)

Potencializar nas crianças o desenvolvimento de capacidades cognitivas para a utilização das mídias digitais significa empoderá-la na busca e produção do conhecimento, dotando-a de criticidade e maiores habilidades para lidar com as constantes e significativas mudanças da cultura digital. Lembremos que, para Vygotsky (1998), a relação do sujeito com o conhecimento se estabelece através de instrumentos e signos. Para esse teórico, o uso de instrumentos humaniza o homem, transformando o curso de sua existência de natural para cultural. Hoje, imperiosamente, o uso do instrumento digital nos insere no mundo cultural.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo demonstrar a importância da inserção da criança nas Mídias Digitais já no processo de Alfabetização, para a consolidação dos multiletramentos. Para isso, procuramos contextualizar o uso dos termos usados nas tecnologias na sociedade, como também o da visão sobre o processo da alfabetização.

Vale ressaltar que os multiletramentos podem acontecer fora do ciberespaço. Por exemplo, quando uma criança interage com uma imagem impressa em uma capa de revista e dela é capaz de abstrair significados, contextualizá-la, dando uma função dentro de seu contexto social, do seu dia-a-dia. Contudo, nosso objeto de estudo restringe-se à proposta dos multiletramentos no contexto digital, como este se processa no ciberespaço e como as crianças são capazes de lidar, interagir e dar significado social aos inúmeros gêneros que se diversificam, hibridizam-se e se ressignificam no ciberespaço.

É importante ainda diferenciar os multiletramentos do termo inclusão digital. Inclusão digital traz a ideia de que uma vez fornecidos os meios de acesso ao conteúdo digital, um computador, um *tablet*, um *smartphone*, a criança estaria inclusa no universo digital. Mas, seria irresponsável pensar de tal maneira. Seria como lançar uma criança ao mar e esperar que, por si só, aprenda a nadar e alcance a praia. Da mesma maneira, é necessário mais do que fornecer os meios de acesso, capacitar os jovens navegantes a lidar criticamente na interação e produção do conteúdo digital a fim de usufruir de forma plena de suas potencialidades.

Os multiletramentos precisam alcançar a todos indistintamente, a fim de se evitar que as desigualdades entre letrados e iletrados se aprofundem, agravando o processo de exclusão gerado pela inabilidade com os múltiplos formatos textuais advindos da cultura do digital. Este é um direito republicano, que não pode ser negado a qualquer criança em território brasileiro, por isso retomar o que já tem sido debatido acerca do tema pelos teóricos nos possibilitou a ter uma visão mais ampla e aprofundada sobre o fenômeno, compreendê-lo melhor, permitindo-nos, assim, vislumbrar alternativas que possam, de fato, colaborar com a efetivação dos multiletramentos na alfabetização.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**, São Paulo: Hucitec, 2009.

FARIA, Evangelina M. B.; FLOR, Amanda G. O.; NASCIMENTO, César R. M. S.; TRAJANO, Jonh H. A. F. **Linguística e Alfabetização**. In Letramentos em Cena. Juliene L. R. Pedrosa; Mônica M. T. Ferraz (Organizadoras). João Pessoa: Ideia, 2017

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Trabalhando com mídias e tecnologias digitais como instrumentos de alfabetização**. In Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04 / Brasília: MEC, SEB, 2015.

LÉVY, Pierre; DA COSTA, Carlos Irineu. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARTELOTA, Mário E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008

PIERRE LEVY. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

ROJO, Roxane et al. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2014.

_____. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003. _ . **Arte e cultura: equívocos do elitismo**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. Paulus, 2007

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. Paulus, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes,1998.

OS MODOS DE LER OS GÊNEROS CONTO E CRÔNICA NA SALA DE AULA

Ramísio Vieira de Souza³; Janielly Santos de Vasconcelos Viana⁴; Maria de Fátima Almeida⁵

1 INTRODUÇÃO

A leitura, na sala de aula, torna-se real quando deixa de ser uma atividade enfadonha e sem sentido e passa a ser prazerosa e com uma finalidade definida. Para isso, o professor poderá desenvolver estratégias dialógicas que promovam o gosto pelo ato de ler e desenvolvam novas habilidades leitoras.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), a prática leitora do texto é vista como uma atividade dinâmica em que os modos de ler diferem de um grupo a outro, não sendo estanques nem exatamente definidos e imutáveis, porque a situação, o gênero, o contexto de produção determinam como o ato de ler será conduzido, exigindo um profissional capacitado para que suas finalidades sejam cumpridas e que o educando possa avançar na sua formação enquanto leitor.

Almeida (2004) ressalta que ler é uma atividade multifacetada em que estão envolvidos o leitor/autor/texto, que participam ativamente do processo interativo de construção de sentido do texto. Em trabalhos mais recentes, publicados a partir de 2013, apresenta estratégias de interação, interpretação textual, produção textual, análise linguística e avaliação e sugestão de leitura.

Neste artigo, apresentamos propostas dialógicas de leitura dos gêneros conto e crônica, conforme pesquisas desenvolvidas anteriormente e experiências com atividades de leitura na educação básica. Entendemos que as propostas de leitura dialógica contribuem para a produção de sentidos dos gêneros e o desenvolvimento de novas habilidades leitora do aluno. O nosso objetivo é apresentar os modos de ler os gêneros conto e crônica na perspectiva

³ Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba- Proling/UFPB (2017) e especialista em Ciência da Linguagem com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa CLELP/CLEaD/2017. Atualmente é doutorando em Linguística pelo Proling/UFPB (2018).

⁴ Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba- Proling/UFPB (2017). Atualmente é doutoranda em Linguística pelo Proling/UFPB (2018).

⁵ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). É professora associada I do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, é membro do Programa de Linguística / PROLING atuando na área de Teoria Linguística, Linguagem e Ensino, na linha Discurso e Sociedade, participando principalmente no campo da linguagem, discurso e leitura. É líder do Grupo de Estudos, na linha Discurso e Sociedade, participando principalmente no campo na linguagem, discurso e leitura. É líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Enunciação e Interação/ GPLEI.

dialógica da linguagem. Além disso, interessa-nos, especificamente, propor leituras contextualizadas; contribuir com as atividades de leitura em sala de aula e refletir sobre a construção de sentido dos gêneros.

O *corpus* é formado pelo conto *As cocadas*, de Cora Coralina, e da crônica *Atitude Suspeita*, de Luiz Fernando Veríssimo. A escolha do conto e da crônica é justificada pelo fato de que esses textos fazem parte de pesquisas anteriores. Os professores do Ensino Fundamental da rede municipal de João Pessoa que contribuíram com a pesquisa selecionaram esses textos para ministrar as aulas de leitura que fizeram parte do *corpus* de nosso estudo, que tinha como foco as estratégias de leitura desenvolvida pelo professor no 9º ano. Com base nesse trabalho, contextualizamos os gêneros e apresentamos leituras na perspectiva dialógica da linguagem.

Como aporte teórico principal, revisitamos a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2011); trazemos também a ideia da leitura como uma prática social na qual os sentidos são construídos por meio da interação entre leitor/autor/texto, de Almeida (2004; 2008; 2013; 2015); o conceito de dialogismo com base nas discussões do Círculo bakhtiniano, de Sobral (2009); a palavra como signo ideológico, de Almeida e Silva (2014).

Compreendemos que nossa proposta ainda se encontra imatura em relação à dimensão que é a proposta dialógica da linguagem de Bakhtin e do Círculo para o ensino de língua portuguesa, mas esperamos contribuir com a reflexão do ensino da leitura na educação básica e em pesquisas nesse âmbito.

2 OS GÊNEROS DO DISCURSO: CONTO E CRÔNICA NA SALA DE AULA

Os estudos bakhtinianos compreendem que o homem faz uso da linguagem nos diferentes campos comunicativos. Para esse estudioso, são os enunciados que refletem as condições e as finalidades do campo, não somente no que se refere ao conteúdo e estilo de linguagem (recursos lexicais, frases lógicas e gramaticais da língua), mas a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo. Em cada esfera de atividade humana estão presentes os gêneros que apresentam estilos com determinadas funções, condições de comunicação discursivas que são específicos do campo, ou seja, “[...] determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011, p.266) que são os gêneros discursivos ligados às atividades comunicativas humanas.

Nas obras do Círculo os conceitos de forma composicional aparecem primeiramente desenvolvidos por meio da noção de forma arquitetônica e depois por meio dos elementos

constitutivos do gênero. Sobral (2009) faz uma distinção entre as formas composicional e arquitetônica:

[...] a primeira se refere à materialidade do texto- é a forma composicional- e, a segunda se refere à superfície discursiva, à organização do conteúdo, expresso por meio da matéria verbal, em termos da relação entre o autor, o tópico e o ouvinte- esta é a forma arquitetônica (p.68).A forma arquitetônica é mais abrangente e compreende os valores, a natureza estética do homem e a sua própria natureza, isto é, encontra-se vinculada ao projeto enunciativo do autor, como também tem em vista o seu interlocutor. Por outro lado, tem-se a forma composicional que está vinculada ao estilo e ao conteúdo temático. Portanto, o aspecto arquitetônico é responsável por criar o “objeto estético”, por ser da ordem do discurso, enquanto que o aspecto composicional é do plano da língua, da materialidade da obra.

O conteúdo temático não é definido somente pelas formas da língua que fazem parte da composição dos enunciados (palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonações), mas também pelos elementos não verbais envolvidos na situação comunicativa. Portanto, ele é concreto como o momento histórico que se passa. A enunciação também apresenta a significação em seu interior, compreendida pelos elementos que são reiteráveis e idênticos no momento que são repetidos no ato de enunciar.

O tema é um sistema de signos dinâmicos e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é o aparato técnico para a realização do tema (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, P.134).

Desse modo, um depende do outro sendo impossível tratá-los de forma mecânica, pois não é possível atribuir à significação de uma palavra de maneira isolada, descontextualizada do tema, ou seja, fora da enunciação. Ainda no que se refere ao tema, compreendemos que “[...] a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.136).

Para Sobral (2009) o tema é melhor compreendido quando entendido como “unidade temática”, porque distingue tema de assunto, definindo aquele como conjunto de elementos únicos responsáveis pela enunciação concreta e que geram sentido por meio de seu contexto e sua situação de produção. Na interação social, o contato concreto entre os sujeitos na comunicação é responsável por gerar os sentidos que originam o conceito de tema.

Entende-se que a língua é um sistema dinâmico que se altera na medida em que é usada nos diferentes contextos. Portanto, o significado das palavras não é fixo e pode ser alterado quando em interação nas diferentes situações de comunicação. Conforme Sobral (2009) “[...] o tema está ligado aos recortes ideológicos da realidade, dado que os sentidos criados nas situações concretas não são criação totalmente nova dos sujeitos em interação,

mas advêm da soma das relações sociais desses sujeitos” (p.76).

No que diz respeito ao estilo, Bakhtin (2011) ressalta que “[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p.266). Ele compreende que o estilo é indissociável das unidades temáticas, composicionais, tipos de construção do enunciado, de acabamento, da relação com o falante e daqueles que participam da comunicação, como também dos ouvintes, leitores, parceiros discursivos de outrem, entre outros. “O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2011, p.266). De posse dessas informações sobre o gênero do discurso, refletimos sobre o conto e a crônica.

O conto⁶ é caracterizado como uma narrativa curta que apresenta uma única ação, que acontece em um lugar determinado, com tempo reduzido de duração e com poucos personagens. A linguagem é objetiva e tem como composição o diálogo, isto é, a ação desencadeada é dialogada, o que confere um caráter extremamente dialógico a esse gênero.

As palavras dos personagens proporcionam os conflitos, os dramas; o ato enunciativo concreto de realização que carrega as marcas discursivas concretas cria um realismo, uma aproximação com a vida. Portanto, o diálogo direto é a base expressiva do conto e é responsável por uma aproximação imediata do leitor com a narrativa, portanto o diálogo não pode ser visto apenas no sentido restrito de formas composicionais ou sintáticas, mas pela relação assumida pelas diferentes vozes que soam entre os interlocutores durante a comunicação.

O recurso linguístico narrativo aparece de maneira proporcional ao diálogo, e o ambiente em que ocorre a narrativa é pouco enfatizado, porque o foco principal é o drama entre os personagens (relações dialógicas envolvidas entre eles). A descrição do conflito acontece de maneira simples e direta. A trama é linear e objetiva, pois os fatos acontecem de maneira semelhante à vida, o que aproxima o leitor da narrativa. Além disso, assim que o conto inicia já se espera pelo epílogo; as precipitações acontecem e a ação é desenvolvida à frente, e como na vida real, o estopim do drama explode de maneira imprevista. O final é misterioso e deve surpreender o leitor, causando-lhe uma meditação ou deixando-o surpreso diante da nova situação conhecida. O foco da narrativa é desenvolvido em primeira ou terceira pessoa.

O contista apresenta uma face da realidade social da vida, conferindo um caráter

⁶ Tomamos como base as informações disponibilizadas no *site*: <http://www.infoescola.com/redacao/conto/>; <http://conversadeportugues.com.br/2015/12/caracteristicas-do-conto>. Acesso em 27 de agosto de 2016.

discursivo concreto e histórico, o que impossibilita uma análise que desvincule dessa realidade. Sendo assim, suas características são relativamente estáveis e atendem a uma atividade humana, o que impossibilita uma leitura que dissocie os elementos composicionais que compõe o conto.

Quando abordado em sala de aula, esse gênero proporciona uma interação com várias vozes que, muitas vezes, retratam a realidade ou se aproximam dela. Nesse sentido, o campo de comunicação a que ele está inserido não pode ser desconsiderado e sua abordagem não pode se limitar ao ambiente escolar.

A obra primeiramente selecionada é o conto *As cocadas* de Cora Coralina⁷, pseudônimo usado por Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas. A autora nasceu na cidade de Goiás, Goiânia, em 20 de agosto de 1889. Ela estudou apenas o primário, o que não a impediu de ter, em 1910, um conto publicado no *Anuário Histórico Geográfico e Descritivo do Estado de Goiás*.

No ano de 1911, fugiu com o advogado Cantídio Tolentino de Figueiredo Bretas, com quem teve seis filhos; eles viveram em várias cidades do interior paulista. Ana somente se mudou após a morte do marido, em 1934. A autora colaborou no jornal *O Estado de São Paulo* e trabalhou como vendedora na Livraria José Olympio. Voltou em 1938 para Penápolis e fundou uma Casa de Retalhos. Retornou a sua cidade Natal aos quarenta e cinco anos e voltou a morar na casa da Ponte do Rio Vermelho. Tornou-se doceira, ofício esse que exercia com presteza, pois adorava fazer doces, principalmente de abóbora e figo, e aproveitava para vender seus doces e recitar seus poemas.

Recebeu vários prêmios como escritora, e em 1983 recebeu o título de Doutora *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Goiás. Faleceu em 10 de abril de 1985, em Goiânia-GO, aos 95 anos. Suas principais obras são: *Estórias da Casa Velha da Ponte (contos)*; *Poemas de Becos de Goiás e Estórias Mais*; *Meninos Verdes (Livro infantil)*; *O tesouro da casa velha (contos)*; *A moeda de ouro que o pato engoliu (Livro infantil)*; *Vintém de cobre*.

Ela era poetiza, mas adorava contar estória, a estória do cotidiano. Seus contos trazem cenas da vida real, com uma dose de imaginação e fatos relacionados à sua experiência cotidiana. Vejamos:

⁷ Informações disponíveis no site da prefeitura de São Paulo: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/coracoralina/index.php?p=4235. Acesso em 27 de agosto de 2016.

Quadro 1- As cocadas⁸

Eu devia ter nesse tempo dez anos. Era menina prestimosa e trabalhadeira à moda do tempo.

Tinha ajudado a fazer aquela cocada. Tinha areado o tacho de cobre e ralado o coco. Acompanhei rente à fornalha todo o serviço, desde a escumação da calda até a apuração do ponto. Vi quando foi batida e estendida na tábua, vi quando foi cortada em losangos. Saiu uma cocada morena, de ponto brando, atravessada de paus de canela cheirosa. O coco era gordo, carnudo e leitoso, o doce ficou excelente. Minha prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais numa terrina grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira.

Duas cocadas só. Eu esperava quatro e comeria de uma assentada oito, dez, mesmo. Dias seguidos namorei aquela terrina, inacessível de noite, sonhava com as cocadas. De dia as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente. Sempre eu estava por ali perto, ajudando nas quitandas, esperando, aguando e de olho na terrina.

Batia os ovos, segurava a gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado almofariz de bronze.

Estávamos nessa lida e minha prima precisou de uma vasilha para bater um pão de ló. Tudo ocupado. Entrou na copa e desceu a terrina, botou em cima da mesa, deslemburada do seu conteúdo. Levantou a tampa e só fez: Hiiii. Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina. As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo guardadas ainda mornas e esquecidas tinham se recoberto de uma penugem cinzenta, macia e aveludada e de bolor

Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... e veio o Trovador, um perdigueiro de meu tio, lerdo, preguiçoso, nutrido e abanando a cauda. Farejou os doces sem interesse e passou a lambar, assim de lado, com maior pouco caso. Eu olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas.

Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta – má e dolorida – de não ter enfrentado decidida, resolvida, malcriada e cínica, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro.

Alguns conteúdos temáticos são recorrentes na narrativa: a negligência dos adultos;

^{8 8} Cora Coralina. **O Tesouro da casa velha**. São Paulo: Global, 2000 p. 85-86.

o controle dos adultos em relação à criança; a voz oprimida de ter que se contentar em receber duas cocadas quando gostaria de ter comido mais; o controle em oposição ao desperdício. Por isso é importante contextualizar os valores da época.

O sujeito do discurso evidenciado é uma menina/mulher que não é identificada por nome, mas pelo sentimento de rancor, mágoa e arrependimento. Isso é percebido pelo estilo do gênero (entonação das palavras), que é indissociável da unidade temática.

O estilo do gênero é evidenciado pelos recursos lexicais, como o uso do pronome na 1ª pessoa do singular: *Eu devia ter nesse tempo dez anos; Eu esperava quatro e comeria de uma assentada oito, dez, mesmo; Sempre eu estava por ali perto, ajudando nas quitandas, esperando, aguardo e de olho na terrina; Eu olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas*⁹. A presença do *eu* confere subjetividade à narrativa e indica a presença de um narrador-personagem que participa diretamente dos fatos.

Além disso, destacamos os verbos no pretérito mais-que-perfeito composto, como nos trechos *Tinha ajudado a fazer aquela cocada; Tinha areado o tacho de cobre e ralado o coco; Vi quando foi batida e estendida na tábua; Vi quando foi cortada em losangos*. Essas as repetições enfatizam o trabalho do sujeito enunciativo e o seu desejo para com as cocadas, levando-nos a perceber o quanto o estilo está indissolúvelmente ligado ao ato concreto enunciativo.

O aspecto da temporalidade indicado pelos verbos, como em *Eu devia ter nesse tempo dez anos*, situa o leitor na narrativa e apresenta um tempo que não é diferente daquele em que o fato ocorreu, isto é, a presença de uma marca discursiva que é interior ao conto que proporciona a ideia de tempo presente.

As escolhas linguísticas do enunciador são expressivas, ideológicas e apresentam um *tom* que confere um caráter axiológico as coisas e isso fica claro no trecho: *Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta - má e dolorida - de não ter enfrentado decidida, resoluta, malcriada e cínica, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro*.

Nesse fragmento, o desejo é marcado com mais intensidade, pois as cocadas eram algo muito importante para o enunciador que chega a provocar esse sentimento de revolta nele. Nesse momento o sujeito se inscreve na enunciação por meio da expressão *até hoje*, que marca a presença de um tempo presente discursivo, que enfatiza a subjetividade, como também que aquele fato ainda não foi superado por ele. Então, é na/pela linguagem que o sujeito se constrói e é por ela que os sujeitos revelam suas intenções, desejos, valores,

⁹ Grifos nossos

ideologias, entre outros elementos.

Além disso, os detalhes dos fatos iniciais podem ser notados pelo envolvimento da criança no trabalho das cocadas, instigando o leitor a descobrir o conflito vivido pela personagem no desenvolvimento da ação. Os enunciados são organizados conforme o tempo, os personagens e o cotidiano na qual estão inseridos, levando-nos a avaliá-los diante da situação que eles participam. Percebe-se também que a situação inicial muda no decorrer da narrativa para atender às diferentes circunstâncias de produção dos enunciados. Vejamos mais elementos da construção composicional, isto é, o enredo:

- Situação inicial: A menina ajuda a fazer as cocadas e recebe apenas duas da prima;
- Complicação: A prima precisa de uma vasilha para bater o pão de ló;
- Clímax: A menina vê as cocadas mofadas;
- Desfecho: A revolta que a menina sente de não ter partilhado das cocadas com o cachorro.
- Tempo: -dez anos (circunstância de tempo);
- Espaço: -[...] areado o tacho de cobre e ralado o coco [...], provavelmente, na cozinha.

O gênero discursivo crônica¹⁰ é caracterizado como uma narrativa curta de cunho refletivo, que parte de um fato do cotidiano. Apresenta uma leitura agradável, por que o leitor interage com os acontecimentos. É um texto de linguagens simples, com uso da oralidade na escrita, e pode apresentar um tom humorístico, crítico, satírico ou irônico, a depender da intenção do autor. Segue um tempo cronológico determinado e possui temáticas da vida social com episódios reais ou fictícios.

A crônica elecanda neste estudo é *Atitude suspeita*, de Luiz Fernando Veríssimo¹², publicada pela primeira em *A grande mulher nua* (1975). O autor nasceu em 26 de setembro 1936, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e é filho do grande escritor Érico Veríssimo e de Mafalda Verissimo. Iniciou seus estudos no Instituto Porto Alegre e, logo depois, passou por escolas nos Estados Unidos, em virtude de seu pai ter ido lecionar na Universidade *Berkeley*, na Califórnia.

Casou-se com Lúcia, com quem teve três filhos. Em meados de 1966, iniciou sua carreira no jornal *Zero Hora*, em Porto Alegre, onde começou como *copydesk*. No Rio de Janeiro, sobreviveu um tempo como tradutor. Na *Zero Hora*, a partir de 1969, passou a

¹⁰ Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/cronica.htm>> e <<http://apoioptg.blogspot.com.br/2007/04/caractersticas-da-crnica.html>, acesso em 18 de março de 2017>

escrever matéria assinada, quando substituiu a coluna do *Jockyman*.

O autor mudou-se para o jornal *Folha da Manhã*, em 1970, mas voltou ao antigo emprego em 1975. Nesse ano, devido ao sucesso de sua coluna, lançou o livro *A Grande Mulher Nua*, uma coletânea de seus textos. Participou também de programas de TV e são de sua autoria, *O Popular*; *A Grande Mulher Nua*; *Amor Brasileiro*, publicados pela José Olympio Editora; *As Cobras e Outros Bichos*; *Pega pra Kapput!*; *Ed Mort em "Procurando o Silva"*; *Ed Mort em "Disneyworld Blues"*; *Ed Mort em "Com a Mão no Milhão"*; *Ed Mort em "A Conexão Nazista"*; *Ed Mort em "O Seqüestro do Zagueiro Central"*; *Ed Mort e Outras História*; *O Jardim do Diabo*; *Pai não Entende Nada*; *Peças Íntimas*; *O Santinho*; *Zoeira*; *Sexo na Cabeça*; *O Gigolô das Palavras*; entre outros. Vejamos a crônica:

Quadro 2- Atitude Suspeita¹¹¹²

- *Sempre me intriga a notícia de que alguém foi preso "em atitude suspeita". É uma frase cheia de significados. Existiriam atitudes inocentes e atitudes duvidosas diante da vida e das coisas e qualquer um de nós estaria sujeito a, distraidamente, assumir uma atitude que dá cadeia!*
- — *Delegado, prendemos este cidadão em atitude suspeita.*
- — *Suspeita.*
- — *Compreendo. Bom trabalho, rapazes. E o que é que ele alega?*
- — *Diz que não estava fazendo nada e protestou contra a prisão*
- . — *Hmm. Suspeitíssimo. Se fosse inocente não teria medo de vir dar explicações.*
- — *Mas eu não tenho o que explicar! Sou inocente!*
- — *É o que todos dizem, meu caro. A sua situação é preta. Temos ordem de limpar a cidade de pessoas em atitudes suspeitas.*
- — *Mas eu não só estava esperando o ônibus!*
- — *Ele fingia que estava esperando um ônibus, delegado. Foi o que despertou a nossa suspeita.*
- — *Ah! Aposto que não havia nem uma parada de ônibus por perto. Como é que ele explicou isso?*
- — *Havia uma parada sim, delegado. O que confirmou a nossa suspeita. Ele obviamente escolheu uma parada de ônibus para fingir que espera o ônibus sem despertar suspeita*
- . — *E o cara-de-pau ainda se declara inocente. Quer dizer que passava ônibus, passava ônibus e ele ali fingindo que o próximo é que era o dele? A gente vê cada uma...*
- — *Não senhor, delegado. No primeiro ônibus que apareceu ela ia subir, mas nós agarramos ele primeiro.*

¹¹ Disponível em: http://www.releituras.com/lfverissimo_bio.asp, acesso em 18 de março de 2017.

¹² Para gostar de ler, volume 13 - Histórias divertidas - Ática, 1993

— *Era o meu ônibus, o ônibus que eu pego todos os dias para ir pra casa! Sou inocente!*

— *É a segunda vez que o senhor se declara inocente, o que é muito suspeito. Se é mesmo inocente, por que insistir tanto que é?*

— *E se eu me declarar culpado, o senhor vai me considerar inocente?*

— *Claro que não. Nenhum inocente se declara culpado, mas todo culpado se declara inocente. Se o senhor é tão inocente assim, por que estava tentando fugir?*

— *Fugir, como?*

— *Fugir no ônibus. Quando foi preso.*

— *Mas eu não tentava fugir. Era o meu ônibus, o que eu tomo sempre!*

— *Ora, meu amigo. O senhor pensa que alguém aqui é criança? O senhor estava fingindo que esperava um ônibus, em atitude suspeita, quando suspeitou destes dois agentes da lei ao seu lado. Tentou fugir e...*

— *Foi isso mesmo. Isso mesmo! Tentei fugir deles.*

— *Ah, uma confissão!*

— *Porque eles estavam em atitude suspeita, como o delegado acaba de dizer.*

— *O quê? Pense bem no que o senhor está dizendo. O senhor acusa estes dois agentes da lei de estarem em atitude suspeita?*

— *Acuso. Estavam fingindo que esperavam um ônibus e na verdade estavam me vigiando. Suspeitei da atitude deles e tentei fugir!*

— *Delegado...*

— *Calem-se! A conversa agora é outra. Como é que vocês querem que o público nos respeite se nós também andamos por aí em atitude suspeita? Temos que dar o exemplo. O cidadão pode ir embora. Está solto. Quanto a vocês...*

— *Delegado, com todo o respeito, achamos que esta atitude, mandando soltar um suspeito que confessou estar em atitude suspeita é um pouco...*

— *Um pouco? Um pouco?*

— *Suspeita.*

Algumas das temáticas que circulam nessa crônica são: o comportamento dos policiais em algumas situações, o abuso de autoridade, penalização de pessoas inocentes e o julgamento pela aparência. O estilo é argumentativo e a estrutura composicional é formada por parágrafos, narrados em primeira pessoa, organizados conforme o enredo:

- Situação Inicial: O questionamento do cronista sobre a existência de atitudes inocentes e duvidosas diante da vida;
- Início do conflito: A prisão do cidadão em atitude suspeita;
- Clímax do conflito: O inocente passa a questionar os policiais;
- Desfecho: O delegado também passa a ser suspeito.

Para o leitor entender esse enredo, necessita recorrer ao contexto histórico, época e intenções do autor, pois essa crônica dialoga com a época do regime militar, inclusive, com o período de implantação do Regime de Segurança Nacional, criticando-o e provocando o riso

a partir da situação vivenciada pelos personagens. Nesse momento histórico, qualquer pessoa podia ser presa, porque a verdade não era suficiente para garantir a inocência. Esses fatores históricos compõem o fator estético da obra, o que impossibilita a compreensão desvinculada deles.

A narrativa é desenvolvida de forma rápida e os personagens dialogam entre si, por meio do discurso direto. Os enunciados são formados por palavras que deixam transparecer tonalidades valorativas (autoritária, interrogativa impositiva e outras.) dos policiais em relação ao suspeito. Esse poder da palavra também está presente no discurso do delegado, porque ele representa a voz do Estado, evidenciado em *Temos ordens de limpar a cidade de pessoas em atitude suspeita*. Há também uma inversão de papéis, o que causa o humor, porque o suspeito passa a acusar os policiais. Ressaltamos que as condições de produção de *Atitude suspeita* são indispensáveis no processo de construção de sentido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta de leitura colabora com os trabalhos recentes que são desenvolvidos na perspectiva dialógica da linguagem, porque propõe ao ensino do ato de ler a partir do gênero do discurso, entendendo-o como prática comunicativa real de uso da língua nos campos de atividades humanas. Os modos de ler aparecem de maneira contextualizada e dinâmica, para que o professor possa formar rodas de conversa reflexivas que estimulem a curiosidade do aluno a buscar as informações que estão além do texto.

Afirmamos que a proposta dialógica da linguagem contribui com o ensino da leitura, porque compreende o texto como uma construção sócio-histórica que envolve a participação de várias vozes do discurso. Na sala de aula, esse coro de vozes aumenta, porque professor e aluno passam a participar desse diálogo de construção de sentido. A formação crítica e criativa do aluno necessita do ato de ler como atividade dialógica que envolve a participação de todos no processo de aprendizagem, professor/texto, texto/aluno, aluno/aluno e professor/texto/aluno. Essa teia dialógica da leitura produz os efeitos de sentido necessário à significação do texto.

Mostramos que o sentido não está pronto e acabado, mas que faz parte de uma construção que envolve todos que participam do ato da leitura. Ele não está no sentido literal das palavras do conto *As cocada* e da crônica *Atitude suspeita*, mas na união de todos os elementos que compõem esses gêneros (conteúdos temáticos, estilísticos e composicionais). Os modos de ler os gêneros não são estanques nem limitados, mas apresentam uma

organização que tem começo, meio e fim. Eles iniciam com as informações sobre os autores, obras, gênero do discurso e finalizam com a construção de sentido de todas as vozes que participam da construção do sentido do texto.

O problema de transformar a aula de leitura num pretexto para o ensino de gramática está justamente em desvincular os elementos estilísticos que compõem o gênero e isolá-los dos demais, analisando-os literalmente sem considerar a realidade de uso da língua. Na perspectiva dialógica da linguagem, é possível estudar a língua de maneira reflexiva, entendendo-a na sua unidade real, viva e dinâmica.

Sabemos que esse artigo é imaturo em relação a toda dinamicidade que propõe a perspectiva dialógica dos estudos da linguagem apresentadas por Bakhtin e o Círculo, no entanto, esperamos que suas contribuições e dificuldades possam ser apresentadas por outros estudiosos da linguagem de maneira a refletirmos sobre a prática da leitura na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. **As múltiplas da leitura:** a construção dos modos de ler. Graphos (João Pessoa), 2008.

_____. **O desafio de ler e escrever:** experiências com a formação docente. [recurso eletrônico] / Maria de Fátima Almeida. – João Pessoa: Ideia Editora, 2013.

_____. **Os movimentos discursivos do leitor na construção do sentido na sala de aula.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2013, v.1. p.227.

_____. **Vivências dialógicas:** entre a teoria e ensino de língua portuguesa. João Pessoa: ideia, 2015.

ANGELO, Cristiane Malinoski; MENEGASSI, Renilson José. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. In: **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v.14, n.1, p.201-221, jan./jun. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (1895-1975). **Os gêneros do discurso.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2016.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. (Volochínov). [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira]. 16ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

_____. (1895-1975). Teoria do romance I: **A estilística.** Tradução:

Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias do círculo linguístico de Bakhtin. São Paulo. Ed.: Parábola, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos. Ed.: Pedro & João, 2010.

SILVA, Rivaldete Maria Oliveira da; ALMEIDA, Maria de Fátima. **A palavra como signo ideológico no gênero denúncia em processo de crime por homicídio**. ReVEL, vol. 12, n. 23, 2014. [www.revel.inf.br].

Silva, Telma Cristina Gomes da. **A compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos**: uma abordagem dialógica / Telma Cristina Gomes da Silva. João Pessoa, PB. Orientadora: Maria de Fátima Almeida. Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA, 2015.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP, 2009.

VASCONCELOS, Gregório Pereira de. **Estratégias interativas docentes em fóruns de discussão do ensino a distância**: uma abordagem enunciativa. Orientador: Pedro Farias Francelino. Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING, João Pessoa, 2012. 119f. : il.

PRÁTICAS DE REESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE BASES DE DADOS

Jaciara de Lira Almeida Dantas¹³; Evangelina Maria Brito de Faria¹⁴

1 INTRODUÇÃO

A reescrita é reconhecida de modo mais amplo como o exercício de refazer um texto, com a finalidade de ajustar sua estrutura textual, gramatical e ortográfica. Alguns estudos vêm descrevendo a reescrita como uma proposta essencial no processo de produção textual, visto que, nesta atividade, o aluno assume o papel de autor e é instigado a refletir sobre o sentido da sua escrita no momento em que replaneja, reelabora e seleciona termos e conceitos para melhor estruturar a ideia que pretende expor (MENEGOLO E MENEGOLO, 2005; FIAD, 2006).

A produção textual é uma atividade muito comum na escola, é nesse espaço que os conceitos básicos necessários para uma boa escrita são introduzidos mais densamente. É importante destacar que a preocupação com a aprendizagem da escrita tem início já no processo de alfabetização, quando os alunos aprendem a dialogar com os diferentes objetos que constituem a escrita, incluindo desde as primeiras formas de registro alfabético até a produção autônoma de textos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; SOARES, 2004). Em geral, as produções textuais tendem a ser guiadas apenas pelos conceitos do cotidiano ou senso comum apreendido pelos alunos em suas culturas ou contexto social (VIGOTSKY, 2000).

Todavia, é durante os anos iniciais do Ensino Fundamental que a aprendizagem da escrita, juntamente com a da leitura, assume a centralidade neste período de escolarização; tal ênfase sugere que as atividades de produção textual, nesta fase de ensino, objetivam oportunizar a ampliação e consolidação do domínio do sistema alfabético. Deste modo, espera-se que as práticas de ensino estabelecidas no espaço escolar tenham como um dos seus principais objetivos oferecer condições para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e autônomo em suas atividades de escrita.

O Ministério da Educação entende a escrita como uma habilidade que possibilita a participação ativa dos alunos na sociedade. No documento oficial intitulado *Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem* (2012), o MEC (2012) assegura que é direito do aluno ser alfabetizado e letrado até os oito (8) anos de idade,

¹³Universidade Federal da Paraíba – UFPB (NEALIM)

¹⁴Universidade Federal da Paraíba – UFPB (NEALIM)

ressaltando a necessidade de planejamento de estratégias metodológicas intencionadas, sobretudo, para potencializar as vivências anteriores à inserção do aluno na alfabetização. Dito de outra maneira, acredita-se que aprender a escrever somente não é suficiente, as habilidades e competências da linguagem escrita precisam ser socialmente introduzidas, aprofundadas e consolidadas ao longo do processo de alfabetização.

Com base no referido documento, o MEC busca assegurar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa e de demais áreas, apresentando uma organização por eixos estruturantes. Na Língua Portuguesa, a orientação é que o ensino deva contemplar quatro eixos: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística, que se divide em: a) elementos de discursividade, textualidade e normatividade; b) apropriação do sistema de escrita alfabética.

No que concerne à produção de texto escrito, é possível observar que todos os objetivos de aprendizagem descritos no documento sugerem um planejamento metodológico que adote práticas de ensino da escrita que conduzam os alunos a: consolidar os conhecimentos do sistema alfabético e convenções ortográficas; desenvolver a consciência de que podem assumir o papel de autor da sua palavra. Nessa perspectiva, é possível reconhecer a reescrita como uma importante prática nesse processo, visto que, numa atividade de reescrita, o sujeito-autor é naturalmente instigado a dialogar consigo mesmo e com seu texto, bem como a refletir, replanejar, reelaborar termos e conceitos na intenção de estruturar sua ideia e apreciar sua produção textual como um processo e não como um produto (FIAD; MENEGOLO E MENGOLO, 2005).

O exposto justifica a realização do presente estudo, cujo objetivo principal é reunir sistematicamente artigos científicos que trazem discussões a respeito da reescrita enquanto prática de ensino que pode favorecer o processo de aquisição da linguagem escrita. Compreende-se que, dentre as práticas de ensino utilizadas na sala de aula, a reescrita pode ser reconhecida como um caminho para despertar no aluno a concepção de que a escrita é uma atividade social da qual ele é parte integrante, sendo a reescrita uma atividade que o possibilita ser consciente de suas capacidades de linguagem.

Essa revisão sistemática buscou identificar e quantificar artigos que direcionaram seus estudos para os relatos de reescrita especificamente na sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que, nesta fase, os alunos já estejam engajados no processo de produção textual. Dada a importância da apropriação da escrita como prática social em construção, este estudo naturalmente se envolveu no panorama das pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2017, com interesse de demonstrar práticas de ensino

da escrita utilizando a reescrita como estratégia em sala de aula.

2 A ESCRITA E O SEU ENSINO NA ESCOLA

A linguagem escrita é utilizada em diversas práticas sociais, sendo uma habilidade que possui um caráter multifuncional, representado a partir de expressões que envolvem experiências na sua totalidade integradas dentro de um contexto social. É possível perceber que, desde a mais tenra idade, o sujeito rabisca um símbolo ou um conjunto de símbolos para revelar algo que aprendeu e deseja comunicar (VIGOTSKY, 2000). O aprimoramento dessa forma de comunicação acontece naturalmente na escola e esta, por sua vez, precisa adotar práticas de ensino que favoreçam a consolidação da escrita enquanto prática na sociedade.

Marcushi (2008) diz que o ensino da linguagem oral e escrita precisa se valer de práticas sociais que contemplem a escrita separadamente da tradição oral. Segundo esse autor, as tratativas relativas à fala e à escrita não devem ter como base apenas o código, pois a fala é adquirida naturalmente nos diferentes contextos em que o indivíduo está inserido, já a escrita é ensinada em contextos mais formais, a exemplo da escola.

A proposta de ensinar escrita como prática social teve grande contribuição das abordagens do letramento apresentados por Kleiman (1995). A autora sugeriu em suas obras que a essência de ensinar a escrita está intimamente relacionada à forma como os envolvidos conseguem manipular as informações numa relação dialógica que ampara a troca de saberes e subsidia a aprendizagem do uso dessa habilidade na sociedade. Soares (2002) faz uma discussão profunda do letramento já nos anos iniciais.

Em consonância com o ponto de vista de Kleiman e Soares, é possível afirmar que o letramento é uma importante proposta de ensino que atende às especificidades do domínio da escrita e caracteriza-se como um recurso necessário nos diversos contextos de ensino em que o professor assume o papel de agente do letramento. Contudo, é imperativo reconhecer que as práticas de ensino da escrita ainda se detêm, muitas vezes, especialmente aos aspectos da grafia, regras gramaticais e ortográficas e, portanto, o direcionamento ao diálogo reflexivo com o texto ainda é uma realidade relativamente incipiente nas salas de aula.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as atividades de escrita dos alunos, em geral, são guiadas pelas informações extraídas de experiências cognitivas, emocionais e morais vivenciadas nos espaços sociais em que estão inseridos, desse modo, presume-se que seja comum que eles utilizem termos e conceitos do seu cotidiano em suas produções escritas sem considerar rigidamente os critérios exigidos na norma padrão. Além disso, é importante

reconhecer que a aprendizagem de novas informações e conceitos é uma realidade comum nas atividades de produção textual e as práticas de ensino exercem o importante papel de direcionar os alunos a organizarem seus textos de forma autônoma e coerente, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN's (1997).

Embora seja esperado que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, sujeitos para qual direcionamos nosso trabalho, já estejam aptos a: dominar a leitura; escrever com domínio do SEA; revisar uma produção escrita percebendo a necessidade de ajustes gramaticais; selecionar as melhores palavras para transmitir o sentido; por terem passado pelo ensino inicial do processo de escrita, muitos ainda não dominam tais habilidades, conforme propõem os PCNs (1997) e Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) para esta fase escolar. Naturalmente, estas dificuldades repercutem na qualidade da escrita desses alunos, conforme dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, em que 34% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ainda apresentam proficiência insuficiente na escrita. Este cenário indica que um em cada três alunos brasileiros ainda não consegue escrever textos curtos e simples (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, é emergente que a escola utilize práticas de ensino que incluam a aprendizagem da escrita como um direito social, não só para atender aos requisitos estabelecidos nos documentos oficiais ou atenuar essa realidade apresentada pela (ANA, 2016), mas, sobretudo, com a finalidade de potencializar toda bagagem de conhecimento acerca da escrita, que os alunos trazem de suas vivências sociais e das séries anteriores. Essas práticas podem também favorecer a apropriação da linguagem escrita como uso social e auxiliar esse público a se constituírem locutores de suas próprias produções (FIAD, 2006).

Pelo pressuposto do Ministério da Educação (2012), a escrita, sobretudo, a produção textual, é entendida como uma possibilidade de participação ativa dos alunos enquanto cidadãos de uma sociedade. Sobre isto, o Ministério diz:

No caso da produção textual na escola, participar de situações de escrita e aprender a escrever possibilita que a criança ultrapasse aquilo a que está acostumada, no seu grupo social, para que possa quando inserida em contextos mais letrados ter ferramentas mais críticas e criativas de participação social, por meio da escrita. Um aspecto importante, no que se refere à produção escrita no Ciclo de Alfabetização, diz respeito ao fato de que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é simultânea à aprendizagem da produção textual ou linguagem que se escreve (MEC-EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS, 2012:50).

Nesse contexto, diversas pesquisas vêm apontando a reescrita como uma prática de ensino por entender que, dentre as práticas utilizadas na escola, ela pode ser reconhecida como uma forma de proporcionar ao aluno a oportunidade de planejar, textualizar e reorganizar uma

versão pessoal de um texto que acaba de conhecer e, nesse percurso de autoria, conseguir desenvolver o pensamento crítico, autônomo e, sobretudo, reflexivo acerca do processo de escrita de um texto (MENEGOLO E MENEGOLO, 2005; FIAD, 2006; GASPAROTTO, 2014; MATEUS, 2015).

Nessa direção, é possível entender que a reescrita pode ser utilizada de forma sistemática e com diferentes objetivos, seja o de reformular uma ideia ou escrever de outra forma um texto já existente a partir de um determinado ponto, sobretudo permitindo que o aluno lance mão de palavras, termos e conceitos que lhe são socialmente familiares para reformular ou compor uma nova versão, considerando que os exercícios de textualizar e intertextualizar são enriquecidos pelo percurso dialógico do aluno entre os textos e consigo mesmo Bakhtin, (1997).

Essa relação estabelecida entre sujeito-autor no processo de reescritura de um texto tem como um dos principais objetivos a “compreensão responsiva ativa” descrita por Bakhtin (1997:298), ou seja, não basta escrever e compreender o texto, é necessário também que o texto seja compreendido pelo interlocutor. Logo, as práticas de ensino que adotam procedimentos puramente gramaticais, fechados às possibilidades de reformulações, podem desfavorecer a bagagem social e habilidade discursiva do aluno.

Nessa perspectiva de reescrita como parte integrante do ato de escrever, buscamos, neste trabalho, reunir artigos científicos que trazem em suas discussões a contribuição da reescrita na sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental. A partir de agora, apresentamos os procedimentos metodológicos que possibilitaram alcançar os objetivos desta pesquisa.

3 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho trata-se de um estudo bibliográfico, com análise sistemática e qualitativa, baseado em busca eletrônica de artigos indexados nas bases de dados *Google Acadêmico*, *Periódicos CAPES* e *SCIELO (Scientific Eletronic Library Online)*. Para a realização deste estudo foi feito inicialmente um levantamento bibliográfico, utilizando os descritores “práticas de reescrita” e “reescrita na escola”, com posterior análise das publicações para aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Foram incluídos artigos científicos, teses e dissertações referentes à temática em estudo, seguindo alguns critérios de inclusão: ser texto original publicado em revistas científicas, estar acessível na íntegra nas bases de dados consultadas, trazer em seu conteúdo discussões sobre a prática da reescrita no 3º ano do Ensino Fundamental e por último, ter sido publicado no período compreendido entre 2013 e 2017.

Optamos por excluir os artigos que não traziam em seus resumos qualquer relação com os construtos dos estudos, e, para tanto, utilizamos os seguintes filtros em cada base de dados: Periódicos CAPES (período específico; somente artigos, dissertações e teses publicados em Português, vale aqui ressaltar que neste portal foram acessados apenas os conteúdos gratuitos); *Google* acadêmico somente artigos, teses e dissertações; período específico; por relevância; com a frase exata; em qualquer lugar do artigo, somente artigos em Português); SCIELO foi necessário utilizar o filtro. Esse procedimento possibilitou a seleção de 139 publicações, das quais 45 que se encaixavam parcialmente aos objetivos desse estudo. Os dados foram tabulados e analisados no programa Excel versão 2007.

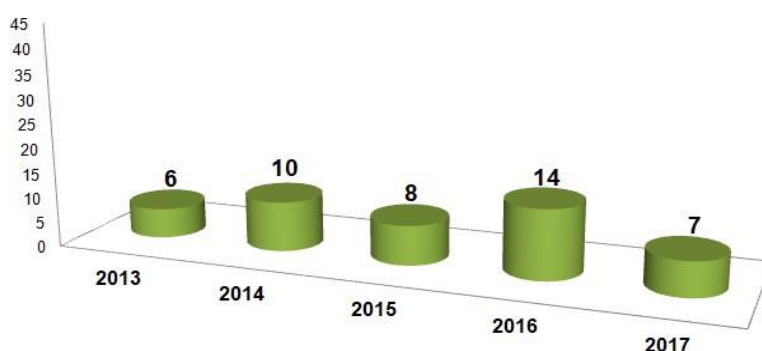
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura dos artigos e considerando o objetivo desta pesquisa, optamos por elencar nas 45 publicações apenas os seguintes aspectos: Gráfico 1 – Predominância por ano de publicação, Gráfico 2 – Predominância por tipo publicação, Gráfico 3 – Predominância por tipo pesquisa, Gráfico 4 – Classificação dos colaboradores, Gráfico 5

- Objetivos dos estudos.

4.1 PREDOMINÂNCIA DE PUBLICAÇÕES POR ANO

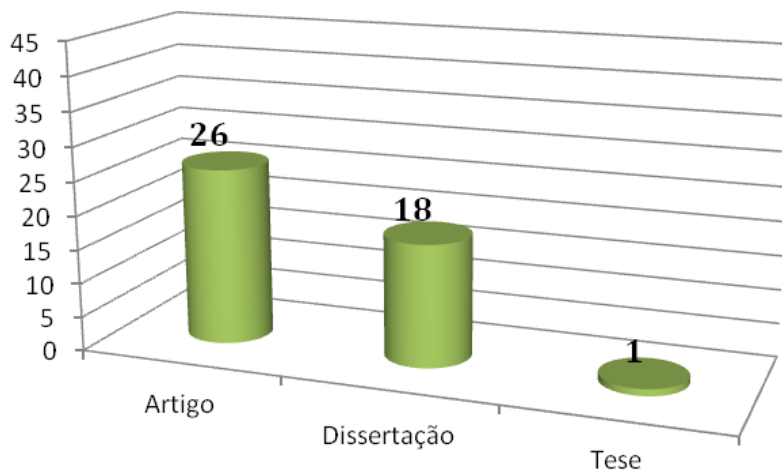
Gráfico 1– Predominância por ano



O Gráfico 1 apresenta uma expansão do número de publicações entre os anos de 2014 com 10 artigos e 2016 com 14 artigos. Em relação ao ano de 2014, dos 10 artigos, 06 utilizaram a prática da reescrita como proposta de avaliação e intervenção no nível de escrita dos. Em 2016, todas as publicações legitimaram a reescrita como uma atividade que favorece a concepção de escrita como processo e prática social, que possibilita a participação ativa do aluno numa produção textual (FIAD, 2006; GASPAROTTO, 2014; MARCUSHI 2008; BAKHTIN, 1997).

4.2 PREDOMINÂNCIA POR TIPO DE PUBLICAÇÃO

Gráfico 2 – Tipo de publicação



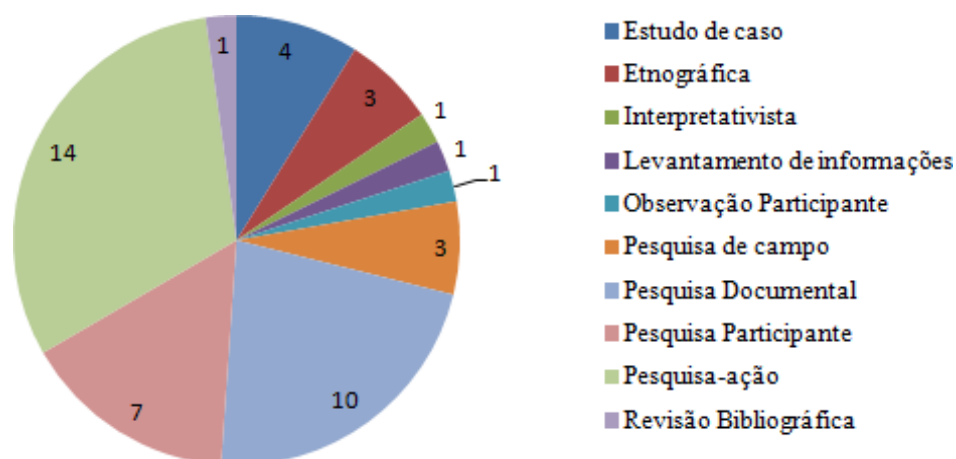
Com relação ao tipo de publicação, foi possível identificar no Gráfico 2, que entre os estudos elencados, 26 artigos foram publicados em periódicos acessíveis nas bases de dados comumente consultadas em pesquisas acadêmicas. Tais resultados asseguram a concepção de que as publicações de artigos em revistas eletrônicas são percebidas como uma das formas mais rápidas, acessíveis, econômicas e, sobretudo, que oferecem confiabilidade de seus resultados de pesquisas.

Historicamente as publicações de pesquisas estiveram direcionadas à divulgação de grandes inovações de conhecimentos e avanços tecnológicos, que contribuem até os dias de hoje para o crescimento de uma sociedade a partir de inúmeras perspectivas. A esse respeito, é certo afirmar que as Universidades foram e continuam sendo um dos principais espaços de produção científica e expansão de novos conhecimentos em diversas esferas da sociedade, em que as produções científicas são essencialmente distribuídas entre artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses (PEREIRA, 2007; ALMEIDA, 2014).

É importante destacar que dos 26 artigos, 17 foram estudos desenvolvidos por pesquisadores da graduação e pós-graduação do campo das Ciências Humanas que estiveram interessados em conhecer o processo de aquisição e apropriação da escrita de escolares. Ademais, esses artigos dialogaram entre si e utilizaram aportes teóricos que discutem a reescrita a partir de uma perspectiva social, tais como: Vygotsky (2000), Bakhtin (1997) Marcuschi (2008) Kleiman (1995), o mesmo aporte utilizado nesse estudo.

4.3 PREDOMINÂNCIA POR TIPO DE PESQUISA

Gráfico 3 - Predominância por tipo de pesquisa

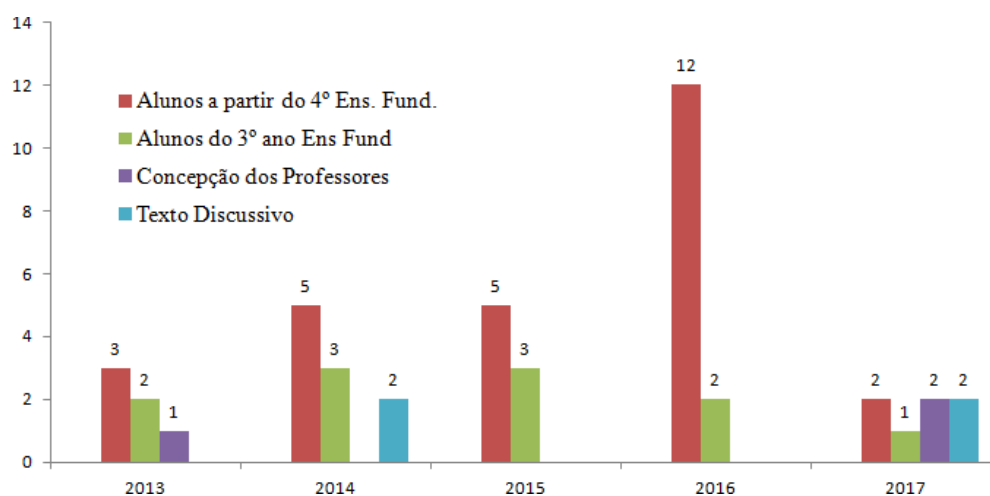


Quanto à metodologia adotada nas publicações, o Gráfico 3 mostra que, dos 45 estudos encontrados, 14 utilizaram a pesquisa-ação como tipo de pesquisa e a produção textual como instrumento de coleta de dados, além da observação que de acordo com Gil, 2017 é uma das principais etapas desse tipo de pesquisa. Esse resultado é compreensível, visto que a pesquisa-ação também oferece a vantagem da relação direta entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Nessa direção, dos 14 estudos, que predominaram, 12 utilizaram atividades de reescrita em sala de aula em seus procedimentos.

Sobre essa predominância da pesquisa-ação, é importante destacar que, para além das características já citadas, essa pesquisa teve como principal objetivo a intervenção ou inovação na realidade de um contexto social (GIL, 2017). Em se tratando das demandas relativas à escrita, alguns autores sugerem a prática de reescrita em sala de aula, por entender que essa estratégia pode proporcionar ao aluno a oportunidade de planejar, textualizar e reorganizar uma versão pessoal de um texto e no percurso de autoria conseguir desenvolver o pensamento crítico, autônomo e, sobretudo, reflexivo acerca da sua produção textual (MENEGOLO E MENEGOLO, 2005; FIAD, 2005; GASPAROTTO, 2014; MATEUS, 2015).

4.4 CLASSIFICAÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Gráfico 4 – Classificação dos colaboradores



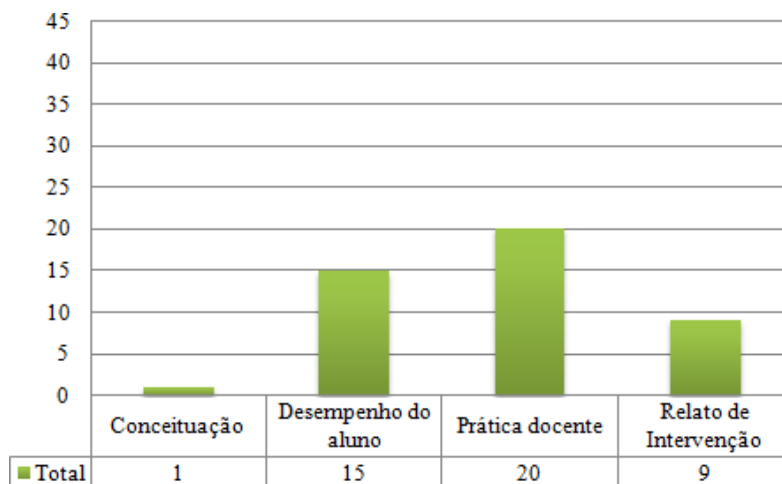
Quanto aos colaboradores, optamos por utilizar as seguintes categorias de classificação: *Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental*; *Alunos a partir do 4º ano do Ensino Fundamental*; *Concepções dos professores* e *Texto discursivos*. Os resultados apresentados no Gráfico 4 demonstraram que, das 45 publicações elencadas neste estudo, 27 direcionaram maior interesse para o desempenho da escrita de alunos a partir do 4º do Ensino Fundamental. Quanto à constância das publicações entre os anos de 2013 a 2017, as publicações estiveram direcionadas aos alunos de 3º e 4º anos, contudo observamos que, em 2016, 12 estudos se detiveram nos alunos a partir do 4º ano e apenas 2 nos alunos do 3º ano.

Os resultados acerca da prática da reescrita sugerem a necessidade de publicações que tragam relatos e discussões de práticas de ensino que utilizam a reescrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental em especial no 3º ano, tendo em vista que, de acordo com os PCN's (1997) e Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017), o esperado é que esse público de alunos já esteja apto a dominar a leitura, escrever com coesão e criatividade e, sobretudo, seja capaz de revisar uma produção escrita percebendo já indícios de ajustes gramaticais.

Sabemos que, em qualquer etapa da vida, haverá sempre necessidade de reescrita textual. Nessa perspectiva, importa destacar que, de acordo com Bakhtin, (2011), no exercício de escrita, o autor precisa se permitir lançar mão de palavras, termos e conceitos que lhe são socialmente familiares para reformular ou construir uma versão própria de um texto e conforme Fiad (2006), estas são uma das principais características das propostas de reescrita.

4.5 PREDOMINÂNCIA DOS OBJETIVOS DESCRITOS NOS ESTUDOS

Gráfico 5 – Objetivos dos estudos



No que diz respeito aos objetivos descritos nas publicações, no Gráfico 5 observamos a predominância de 20 estudos interessados em conhecer a reescrita, a partir da prática dos professores, buscando entender e discutir as formas de abordagem e avaliação dos docentes relativas às atividades com esse processo. Nessa direção, presume-se que as pesquisas reconhecem o professor como o agente responsável por inserir em suas práticas de ensino, estratégias que atenuem os baixos índices relativos ao desempenho das habilidades linguísticas, especialmente dos alunos do ensino básico (KLEIMAN 1995; SOARES 2002; FERREIRO; TEBEROSKY 1985).

Na sequência, constatamos que, do total de publicações, 15 estudos buscaram observar o desempenho e habilidades sociolinguísticas dos alunos e apenas 09 trouxeram relatos de intervenção. Observamos também que, em suas discussões, todos os estudos descreveram as contribuições da prática da reescrita tomando por base os critérios estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo trazer discussões acerca da prática da reescrita em contextos de sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como apresentar um panorama geral dos estudos que têm demonstrado interesse pelo processo de escrita, contudo, tivemos como limitações o filtro de busca que utilizamos para delimitar melhor o objeto de estudo.

Espera-se que os resultados possam ter possibilitado uma visão mais abrangente acerca da importância da reescrita no processo de ensino e aprendizagem da escrita dos alunos, bem como ter contribuído sobre o panorama dessa temática com a comunidade acadêmica, especificamente no âmbito das Ciências Sociais e Educacional. Sobretudo, deseja-se que esse estudo possa motivar o interesse pelas atividades de reescrita essencialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que tais pesquisas tenham visibilidades em publicações científicas.

Por fim, espera-se que esse conhecimento, ao ser difundido, possa subsidiar ações que favoreçam nosso sistema educacional, assegurando um ensino de escrita que atenda aos propósitos estabelecidos nos documentos oficiais e, sobretudo, ao pleno desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

REFERÊNCIAS

_____. BRASIL. MEC – Ministério da Educação e Cultura (1997). Secretaria de Ensino Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino fundamental**: Língua Portuguesa: 1º a 4º séries. Brasília: MEC/SEF.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**, 2012.

ALMEIDA, Mário de Souza **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese : uma abordagem simples, prática e objetiva**. Rio de Janeiro: 2ª edição Editora Atlas, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 284p.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é Reescrever**. Caderno do Professor, 62 p. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2006- (Coleção Alfabetização e Letramento). ISBN: 85 - 99372 - 33-5.

GASPAROTTO, Denise Moreira. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I**. 2014. 325fls. (Mestrado da área de concentração: Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Maringá. 2014.

KLEIMAN, Angela. B. **UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE A PRÁTICA SOCIAL DA ESCRITA: os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado de letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MATHEUS, Patrícia Oliveira Santos. **A mediação do professor no processo de refacção textual: escrita e reescrita**. 2015 160fls (Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa

Aplicada à Educação). Universidade Federal de Goiás, 2005.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da Reescrita na Escola: a (re) construção do sujeito autor**. Ciências & Cognição, vol. 4 73-79, 2005.

PEREIRA, Alfredo Jr. **A publicação científica na atualidade** J VascBras, Vol. 6, Nº 4 307-308. 2007.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: PORTUGUÊS. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, nº 25, 2004.

VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2000.

O CANTAR FEMININO NA POESIA DE VINICIUS DE MORAES: UMA ANÁLISE DE SONETO DE CARTA E MENSAGEM

Jonathan Lucas Moreira Leite¹⁵

1 UM NEOTROVADOR

A figura de Vinicius de Moraes pode lembrar, imediatamente, a dos trovadores medievais por diversos motivos. Um deles é o fato de o poeta carioca ter dividido sua produção artística entre a poesia dos livros e a poesia das canções. O poeta que tece seus textos para a performance musical, o menestrel brasileiro. Não há dúvidas de que as relações entre a canção e a poesia são fronteiriças. Além de serem indissociáveis durante o trovadorismo, as duas artes compartilham categorias como ritmo, melodia e rima.

Em entrevista cedida à Clarisse Lispector, publicada originalmente na revista *Manchete*, o poeta afirma: “Não separo a poesia que está nos livros da que está nas canções” (MORAES, 2012. p. 80). Apesar de afirmar não separá-las, podemos concluir que Vinicius as diferencia, ou ao menos realiza acomodações entre um gênero e outro. Excetuando-se alguns textos, como *Poema dos olhos da amada*, é possível observar o quão diferentes são a canção e a poesia do autor. Nas escolhas léxicas, sintáticas, na extensão dos textos, percebemos que o autor compõe de um modo diferente o que será canção e o que será poesia. Com isso, não desejamos traçar nenhuma hierarquia entre as duas artes, nosso intuito é apenas registrar uma observação geral sobre a obra do autor.

Dentro da totalidade da obra de Vinicius de Moraes, abordaremos apenas a poesia dos seus livros, tendo em vista que a análise de ambos os códigos exigiria um aprofundamento teórico sobre os estudos da canção popular e suas relações com a literatura, aporte esse que não estava previsto em nossa pesquisa. De modo algum afirmamos, porém, que não existem ecos medievais no cancionero do autor, apenas não comparece entre os nossos objetivos averiguá-los.

Temos como principal objetivo neste trabalho analisar os ecos da literatura trovadoresca na poesia de Vinicius de Moraes, pensando, principalmente, nas relações entre os símbolos do universo medieval e suas recriações promovidas pela poesia do autor.

¹⁵ Doutorando em estudos literários pelo Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. Mestre pela mesma instituição. Especialista em Linguagem e Ensino pela Faculdade Maurício de Nassau.

Entendemos que o *Neotrovadorismo* se trata da tensão que se estabelece entre uma tradição poética e as conquistas e liberdades modernas. Sendo assim, não pretendemos encontrar, necessariamente, a exata repetição dos modelos trovadorescos. Analisaremos, antes, como se atualizaram os símbolos da tradição dos trovadores.

Na Idade Média, o símbolo tem importância fundamental para as artes. Pastoureau, ao escrever sobre o verbete “símbolo” no *Dicionário temático do ocidente medieval*, organizado por Le Goff e Schmitt, chama atenção para a peculiar importância da significação simbólica no período medieval. –O símbolo é um modo de pensamento e de sensibilidade “natural para os autores da Idade Média” (2006. p. 495). Segundo o autor:

O pensamento analógico medieval esforça-se especialmente para estabelecer um vínculo entre alguma coisa aparente e alguma coisa oculta; e, mais particularmente ainda, entre o que está presente no mundo terreno e o que tem seu lugar entre as verdades eternas do Além. Uma palavra, uma forma, uma cor, uma matéria, um número, um gesto, um animal, um vegetal e mesmo uma pessoa podem ser revestidos de função simbólica e por isso mesmo evocar, representar ou significar outra coisa além do que pretendem ser ou mostrar. (2006. p. 497)

É evidente que ao analisarmos os símbolos medievais não os vemos mais da mesma forma que as civilizações que os produziram, já que muitos de seus significados se modificaram ou perderam-se por completo. Temos acesso a essa simbologia, principalmente, através dos cancionários medievais e dos estudos dos medievalistas que destacam a maior incidência de alguns temas e de algumas imagens nos diversos gêneros da lírica trovadoresca, tornando-os assim símbolos daquela literatura.

Dentro da poesia considerada como *neotrovadoresca*, existem várias possibilidades de diálogo com o medieval, seja emulando os aspectos formais, recorrendo às temáticas comuns ao trovadorismo, ou reproduzindo na poesia moderna os símbolos marcadamente medievais. Existem autores que fazem verdadeiras recriações das cantigas trovadorescas, recorrendo à língua arcaica, utilizando a mesma estrofação dos poemas medievais, enquanto em outros autores encontraremos apenas ecos, ressonâncias das temáticas poetizadas no trovadorismo. Atenta a essas possibilidades, López descreveu a seguinte tipologia:

- 1) aquele que reproduz mimeticamente os modelos da poesia medieval;
- 2) aquele que recria a atmosfera, ambiente, símbolos, estrutura e procedimentos de tipo paralelístico, que obrigam a ler estes textos em confronto com a lírica medieval;
- 3) aquele que utiliza fórmulas e estilemas medievais, bem pelo seu caráter falsamente popular e/ou exótico para construir imagens vanguardistas (simbolistas, criacionistas e mesmo surrealistas) bem pelo caráter lúdico dentro das correntes neopopularistas de vanguarda (LÓPEZ, 1997, p.30-31)

Apesar da importância da tipologia traçada por López, Cunha (2008) identifica alguns

problemas de aplicabilidade na classificação acima. Para a autora, existem dificuldades para diferir claramente entre as duas últimas categorias, atentando para o fato de que em várias composições elas coexistem. Além disso, Cunha destaca as composições “cuja forma e musicalidade nos remetem, de imediato, para os códigos fônico-rítmicos explorados pelos trovadores medievais, sem que haja, ao nível temático, qualquer aproximação” (2008. p. 10). Essas composições não são contempladas pela tipologia de López. Diante disso, Cunha propõem uma revisão da primeira tipologia:

- 1) composições que evidenciam uma reprodução mimética, onde, aliando os temas à forma, encontramos uma reprodução quase perfeita das cantigas trovadorescas;
- 2) composições onde se evidencia a referência ao universo trovadoresco, através do reavivamento dos seus símbolos e personagens, versos ou expressões, que podem variar entre uma ou mais referências (incidindo a sua manifestação no plano temático ou vocabular);
- 3) composições que manifestam uma aproximação formal muito evidente, evocando, de imediato, no leitor a sonoridade da lírica medieval, estatuindo, porém, um efeito de estranhamento anacrônico, uma vez que, ao nível temático, se distanciam das referidas cantigas. (CUNHA. 2008, p 10)

Pensando na tipologia proposta por Cunha, acreditamos que Vinicius de Moraes estaria enquadrado no segundo grupo, uma vez que o autor dialoga com a tradição trovadoresca a partir da atualização de conceitos como a *coita d'amor*, sem, entretanto, reproduzir os aspectos formais da lírica trovadoresca, como a *finda*, o *refran* e o *leixa- pren*. Esclarecidas essas questões iniciais, dedicaremos o próximo tópico a investigar como o *neotrovadorismo* comparece na poesia do autor, em particular no poema *Soneto de carta e mensagem*.

2 O CANTAR FEMININO

A cantiga de amigo trovadoresca era o gênero no qual os trovadores expressavam os sentimentos de uma mulher utilizando um eu-lírico feminino, sendo esse o principal símbolo dessas cantigas. Outro símbolo bastante recorrente nesse gênero é a separação dos amados, o lamento de saudade da mulher pela ausência do amigo. Segundo Calado:

Num universo estritamente feminino, longe inclusive da figura paterna, a Cantiga de Amigo se desenvolve com o desabafo amoroso de uma donzela, ora a uma amiga, ora à sua mãe, que nem sempre é conivente com ela; ora ao próprio namorado ou amante, numa espécie de debate amoroso; algumas vezes, o desabafo é dirigido às ondas do mar ou ao rio. (2000. p. 25)

Na obra de Vinicius de Moraes, podemos encontrar algumas recriações das cantigas

de amigo trovadorescas, seja pela utilização do eu-lírico feminino, seja pelo símbolo do lamento pela separação dos amantes. Citamos o exemplo de *A anunciação*¹⁶, poema que já nos detivemos em publicação anterior. Vejamos o poema:

A ANUNCIAÇÃO

Virgem! filha minha
De onde vens assim
Tão suja de terra
Cheirando a jasmim
A saia com mancha
De flor carmesim
E os brincos da orelha
Fazendo tlintlin?
Minha mãe querida
Venho do jardim
Onde a olhar o céu
Fui, adormeci.
Quando despertei
Cheirava a jasmim
Que um anjo esfolhava
Por cima de mim...
(MORAES, 2003, p. 192)

No poema acima, percebemos a existência de dois eu-líricos femininos. Há um diálogo entre a amiga e sua mãe, ocupando o lugar de confidente. Na primeira parte do poema, a mãe interroga a filha por onde andara e por que chegara assanhada e com uma mancha vermelha no vestido. A filha responde que estava no jardim e um anjo esfolhou pétalas por cima dela. Há durante todo o poema a insinuação da defloração da filha, essas insinuações são construídas a partir de símbolos, como o carmesim da saia da jovem. A sugestão da perda da virgindade pode ser analisada ainda a partir do ícone metafórico do jasmim que o anjo esfolhava por cima da amiga, podendo representar metaforicamente o sêmen. A existência do jardim, local e símbolo dos prazeres no trovadorismo, também vai ao encontro dessa leitura. Por fim, o título “A anunciação” remonta a visita de Gabriel à Maria para avisar de sua fecundação.

Além do poema citado, o eu-lírico feminino comparece na poesia de Vinicius de Moraes em, pelo menos, mais dois poemas: *Soneto de carta e mensagem* e *Soneto de Véspera*. Podemos, ainda, relacionar alguns poemas do autor às cantigas de amigo trovadorescas a partir do símbolo da separação dos amantes, ainda que nesses poemas o eu-lírico seja masculino ou indefinível, como é o caso de *Soneto a Katherine Mansfield*. Dentre os poemas em que é possível identificar os símbolos desse cantar feminino, escolhemos para uma análise mais

¹⁶ ¹⁶MOREIRA LEITE, Jonathan Lucas; DEPLAGNE, Luciana Eleonora de Freitas Calado. *Uma cantiga de amigo moderna: análise de A anunciação, de Vinicius de Moraes*. In Revista. Vol. 21 (2o sem-2016) – p. 125-145

atenta o *Soneto de Carta e mensagem*, presente no livro *Novos poemas*. Vamos ao poema:

SONETO DE CARTA E MENSAGEM

—Sim, depois de tanto
tempo volto a ti Sinto-me
exausta e sou mulher e te
amo
Dentro de mim há frutos, há aves, há
tempestades E apenas em ti há espaço
para as consolações.

—Sim, meus seios vazios me mortificam — e
nas noites Eles têm ânsias de semente que
sente germinar seu broto Ah, meu amado! é
sobre ti que eu me debruço
E é como se me debruçasse sobre o infinito!

—Pesa-me, no entanto, o medo de que me tenhas
esquecido Ai de mim! que farei sem o meu
homem, sem o meu esposo Que rios não me
levarão de esterilidade e de tristeza?

—Mulher, para onde caminharei senão
para a sombra Se tu, oh meu
companheiro, não me fecundares
E não esparzires do teu grão a terra pálida dos
lírios?...! (MORAES, 2012, p. 51)

Do ponto de vista formal, o poema de Vinicius de Moraes não recupera as estruturas comuns às cantigas de amigo. O poeta opta pela forma do soneto com a métrica irregular e sem rimas. Essas cantigas, via de regra, eram constituídas com regularidade formal e contam com a presença de paralelismos e refrãos. Entretanto, consideramos o poema *neotrovadoresco* devido às aproximações simbólicas com as cantigas de amigo trovadorescas.

O primeiro e mais evidente símbolo é a presença do eu-lírico feminino, a voz feminina é o maior traço distintivo das cantigas de amigo em relação às outras. Fica claro desde o segundo verso essa voz da mulher: “Sinto-me exausta e sou mulher e te amo”. Outro símbolo dessas cantigas é o sofrimento da jovem pela ausência de seu amigo, que fora para longe. Segundo Spina:

A mulher aparece representada principalmente pelas meninas casadouras, que nestas composições vibram de saudades pelo namorado que foi para as trincheiras (fossado ou ferido) combater o mouro invasor. Os cantares d’amigo exprimem, portanto, esses pequeninos dramas e situações da vida amorosa das donzelas. (2006. p.15)

Todo poema é permeado pela ausência, pelas saudades, pelo sofrimento da amiga. Essa distância começa a se evidenciar desde o título: “Soneto de carta e mensagem”. A carta é uma forma de comunicação para os distantes, envia-se uma carta para quem não está presente, para quem não se pode ver e falar diretamente. Em *Soneto a Katherine Mansfield* a carta

também aparece como um símbolo da separação dos amantes: “O teu perfume, amada / em tuas cartas/ Renasce, azul... / são tuas mãos sentidas!”.

A espinha dorsal do *Soneto de carta e mensagem* é o sofrimento da amiga pela ausência do namorado/amante. A primeira estrofe traz imagens como “Depois de tanto tempo volto a ti/ Sinto-me exausta e sou mulher e te amo”. É interessante perceber que no poema de Vinicius de Moraes quem volta é ela, ao contrário da tradição trovadoresca, na qual a mulher aguarda o retorno do amado. Ainda no primeiro quarteto, a mulher afirma que a sua consolação é o seu amigo. Todas as aflições, todas as tempestades terão alívio no consolo de seu amado. Em *Soneto de véspera*, outro poema com eu-lírico feminino, também é possível ver o desespero da amiga: “Quando chegares e eu te vir chorando/ De tanto te esperar, que te direi?!/ E da angustia de amar-te, te esperando/ Reencontrada, como te amarei?” Talvez, a ausência mais cruel seja aquela que, após longa espera, esteja tão próxima do encontro. As horas demoram a passar, as noites se alongam, a amiga é inteira desespero e angustia. No trecho da cantiga trovadoresca de Julião Bolseiro, podemos ver o lamento da amiga:

Aquestas noites tan longas que
Deus fez em grave dia por mi,
por que as non dormio e por
que as non fazia
no tempo que meu amigo
soia falar comigo?

Por que as fez Deus tan grandes,
nonposs' eu dormir, coitada!
e de como som sobejas
quisera-m' outra vegada no
tempo que meu amigo soia
falar comigo

(CV 782, *apud* SPINA. 2006. p. 31)

Durante a cantiga, a dama pergunta-se por que as noites em que o seu amigo está longe são tão longas. A insônia é o martírio da amiga na sua distância com o namorado. A amiga questiona Deus por que as noites são em tão desiguais, por que as noites na distância de seu amado se passam tão lentamente, são “*tan grandes*”. No poema de Vinicius de Moraes, a noite também é o anúncio do sofrimento pela ausência do amado, na segunda estrofe a mulher diz “Sim, meus seios vazios me mortificam / e nas noites/ Eles têm ânsias de semente que sente germinar seu broto”. O sofrimento da amiga, a preocupação com a sorte de seu amante distante, se está ferido, é muito comum nas cantigas, porém a saudade no sentido carnal também é presente. Como vimos na cantiga de Julião Bolseiro, a mulher sofre pelas noites vazias, pelas noites sem seu namorado. No soneto de Vinicius a amada também sofre pela

abstinência sexual que a ausência de seu amado traz: “meus seios vazios me mortificam”.

É comum algum grau de erotismo na representação amorosa das cantigas de amigo galego-portuguesas, porém sempre de forma sutil. Nas *chansons de femme* provençais, a relação amorosa é representada de forma mais direta, mais descritiva. Diante disso, acreditamos que o erotismo presente no *Soneto de carta e mensagem* aproxima-se mais dos cantares femininos galego-portugueses. No poema, a relação sexual, ou a lembrança e desejo dessa relação, é representada através de ícones metafóricos: “semente que sente germinar seu broto”; “é como se me debruçasse sobre o infinito!”. O contato físico não é descrito diretamente, é metaforizado. O prazer que a amada sente ao encontrar seu namorado é como debruçar-se sobre o infinito, lembrando, inclusive, o erotismo de *Os acrobatas* (2008. p.17). No poema, o eu-lírico iconiza uma escalada rumo ao gozo: “Subamos! Subamos acima/ Subamos além, subamos/Acima do além, subamos!”. Em cada verso há um crescimento gradativo da altura, do desejo, até chegar fim do poema (e do ato sexual), “E morreremos/ Morreremos alto, imensamente/ IMENSAMENTE ALTO”, retomando o símbolo psicanalítico que relaciona o gozo à morte.

Ligado ao sofrimento da amiga, um dos símbolos mais frequentes das cantigas de amigo medievais é o abandono, ou o medo da amiga de ser abandonada, de o amigo se apaixonar por outra. O primeiro terceto do poema é tomado pela angústia da amiga: “Pesa-me, no entanto, o medo de que me tenhas esquecido/ Ai de mim! Que farei sem o meu homem, sem o meu esposo/ Que rios não me lavarão de esterilidade e de tristeza?”. É muito recorrente nos cantares de amigos medievais a dama expressar o receio pela preferência de seu amigo por outra mulher.

No poema de Vinicius de Moraes fica explicitamente dito o medo de que o amigo a tenha esquecido e do desespero da solidão, “rios de esterilidade e tristeza”. Utilizando-se da voz feminina no poema, o poeta recria a cantiga de amigo trovadoresca, não apenas pelo gênero do eu-lírico, mas, principalmente, por expressar os sentimentos-símbolos dessas cantigas.

Como foi possível observar durante a análise, uma das possibilidades de enfrentamento do poema é lê-lo como um texto *Neotrovadoresco*. Diante disso, podemos afirmar que, dentre as diversas fontes pelas quais o poeta Vinicius de Moraes nutriu sua obra poética, uma delas foi, sem dúvidas, a poesia trovadoresca.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura atenta da obra de Vinicius de Moraes revela, constantemente, um poeta menos conhecido do que se pensa inicialmente. Ler a poesia de Vinicius, respeitando a ordem cronológica dos livros, é como ter em mãos uma boneca russa, o leitor despe a primeira poesia e encontra outra menor, mais sutil.

Acreditamos que o *Neotrovadorismo* é uma das possibilidades de leitura da camaleônica poesia de Vinicius de Moraes. Além da relação do poeta com a canção popular, fato que já nos relembra a figura dos trovadores, constantemente seus versos promovem um diálogo com a lírica trovadoresca. É possível identificar no Amor Total do poeta diversos símbolos do *amor cortês* dos trovadores. A presença da voz feminina ressoa a partir de símbolos fundadores para tradição poética ocidental. Objetivamos, portanto, demonstrar algumas dessas características durante o exame do poema *Soneto de carta e mensagem*.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

CALADO, Luciana Eleonora de Freitas. **Chico Buarque: um moderno trovador**. João Pessoa: Ideia, 2000.

CAMPOS, Augusto de. **Mais provençais**. Companhia das Letras, 1987.

_____. Um dia, um dado, um dedo. In: **Verso, reverso, controverso**. São Paulo: Perspectiva, p.257 – 262, 1978.

_____, Augusto de; DE CAMPOS, Haroldo. **Traduzir & trovar: poetas dos séculos XII a XVII**. 1968.

CANDIDO, Antônio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira: modernismo**. São Paulo: Difel, 1981.

CASTELLO, José. **Vinicius de Moraes: o poeta da paixão, uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CUNHA, Sílvia Marisa dos Santos Almeida. **UnChant Novel: A inspiração (neo)trovadoresca na poética de Jorge de Sena**, Universidade de Aveiro, 2008.

DE VASCONCELLOS, Carolina Michaëlis. **Glossário do cancioneiro da ajuda**. AM Teixeira, 1921.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean Claude. **Dicionário temático do ocidente medieval**. São Paulo Edusc, 2006.

LEXIKON, Herder. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

LÓPEZ, Teresa. **O neotrobadorismo**. Edições A Nossa Terra. 1997.
MALEVAL, Maria do Amparo Tavares. **Peregrinação e poesia**. Rio de Janeiro: Editora Ágora da Ilha, 1999.

_____. **Poesia medieval no Brasil**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2002.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. 7ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

_____. **Dicionário de termos literários**. São Paulo. Editora Cultrix, 1974.

MONGELLI, Lênia M., VIEIRA, Yara Frateschi. **A estética medieval**. Direção de Massaud Moisés. Cotia, SP: Editora Íbis, 2003.

MORAES, Vinicius de. **Forma e exegese/Ariana, a mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Livro de sonetos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Nova antologia poética**. Org. Antonio Cicero e Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Novas poemas(II)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Novos poemas/Cinco elegias**. São Paulo: Companhia das Letras 2012.

_____. **O caminho para a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Poemas, sonetos e baladas e Pátria minha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 NUNES, Irene Freire; MARTINS, Fernando Cabral. **Os trovadores provençais**. Documenta: Lisboa, 2014.

PAZ, Octávio. **A dupla chama**. Tradução de Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

SPINA, Segismundo. **Apresentação da Lírica Trovadoresca**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1956.

_____. **Era Medieval**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

_____. **A lírica trovadoresca**. Vol. 2. Edusp, 1991.

VAN WOENSEL, Maurice, VIANA, Chico. **Poesia medieval: ontem e hoje**. João Pessoa: Editora da UFPB. 1998.

AS PALAVRAS E OS SEUS SIGNIFICADOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO LINGUÍSTICA À LUZ DE VIGOTSKY E WITTGENSTEIN

Karina Corrêa Lelles¹⁷

1 INTRODUÇÃO

A palavra não traz em si um significado, mas sim a relação social do indivíduo com outros, com a sua comunidade e com as coisas do mundo. A partir daí indivíduos criam referências em comunidade e vão atribuindo e construindo significados para as palavras, desenvolvendo conceitos complexos para a comunicação com outros seres e com as coisas mundo. Este artigo tem o objetivo de refletir sobre o processo de aprendizagem e compreensão das palavras com base nas teorias de Wittgenstein e Vigotsky. Para os dois autores, a comunidade, o encontro com o outro, é essencial no desenvolvimento do significado e da linguagem de forma geral. É no compartilhar das experiências de mundo, na troca dialógica que a palavra ganha vida e os conceitos se criam, se estabelecem, se modificam e se recriam. Deste modo, neste artigo iremos desenvolver a compreensão sobre o significado das palavras.

De acordo com Jerry Fodor (1999), filosofia e psicologia estiveram unidas até o fim do século XIX. Após esta data, a psicologia passou a utilizar métodos experimentais, passando a ser, segundo o próprio autor, “a ciência da mente”, enquanto a filosofia continuou seguindo com suas atividades reflexivas. Poderíamos dizer inclusive que a psicologia herdou muito da filosofia e ambas possuem objetos de estudos em comum se diferenciando muitas vezes apenas nos caminhos metodológicos de se conduzir uma pesquisa. Enquanto a psicologia está mais centrada nos aspectos experimentais com uma perspectiva mais prática de um problema, a filosofia busca na atividade reflexiva o caminho para encontrar respostas.

A abordagem filosófica é aquela que consiste em análises de conceitos envolvidos no domínio dos objetos. Isto pode gerar um problema metodológico quando tentamos compreender um objeto tentando um diálogo entre a psicologia e a filosofia. Desta forma é importante deixarmos claro que neste trabalho estamos na busca de compreender o conceito de significado em Vigotsky e Wittgenstein, considerando que apesar de os dois pertencerem a escolas diferentes e possuírem diferentes métodos, apresentam ideias comuns que podem nos ajudar a entender o enigma do significado na linguagem. Apesar de ambos possuírem

¹⁷ Pós-doutoranda na UNB

formas metodológicas diferentes de abordar o mesmo tema, (Vigotsky se deteve mais nos aspectos mentais e cognitivos do significado, enquanto Wittgenstein refletiu sobre o emprego das palavras), percebemos que eles apresentam ideias muito similares que podem se complementar. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é compreender o significado de “significado” à luz de Vigotsky e Wittgenstein, refletindo sobre os aspectos comuns e algumas diferenças que existem no pensamento de ambos.

Wittgenstein nasceu em Viena, em 1889, e faleceu em 1951, tendo passado parte da sua vida estudando na Inglaterra. Vygotsky nasceu na Rússia, em 1896 e faleceu em 1934. Apesar de serem contemporâneos, não foi encontrado nenhum registro de que tenha havido qualquer contato entre os dois ou conhecimento de ambos sobre suas obras. Mas o fato de terem vivido na mesma época é um indício de que sofreram influências históricas e teóricas que podem ter refletido na forma como desenvolveram seus pensamentos.

2 SIGNIFICAÇÃO: O USO E OS PROCESSOS MENTAIS

Como foi dito na introdução, por Vigotsky estar situado no campo da psicologia, o seu foco estava mais voltado para as questões cognitivas e para os processos mentais da aquisição da linguagem. Não podemos dizer que Wittgenstein ignorava completamente esses pontos, mas por uma diferença metodológica, Wittgenstein, como filósofo, nos convidou a olhar mais a manifestação da linguagem dentro do contexto social, o uso da palavra, para compreendermos os problemas das referências e do significado.

De acordo com Vigotsky (2000), uma palavra sem significado é um som vazio e isso faz com que o significado seja um critério da palavra, seu componente indispensável. Mas do ponto de vista da psicologia, segundo ele, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito, e como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um ato do pensamento.

Para Wittgenstein (1975), o significado da palavra está no seu uso, ou seja, na esfera da prática linguística. Uma palavra assume um determinado significado de acordo com seu uso no contexto na qual está inserida na práxis. Sendo assim, os aspectos mentais para Wittgenstein não apresentam importância quando lançamos nosso olhar no contexto do uso.

Quando pensamos em significado é difícil não pensar nos aspectos mentais que este termo abrange. Vygotsky afirma que o significado é a união da fala e do pensamento enquanto Wittgenstein afirma que o significado é uso e surge no contexto da ação. Apesar dessas diferentes abordagens, o aspecto que considero importante e comum nos dois autores é o valor comunitário. Em outras palavras, a comunidade, o encontro com o outro é essencial no

desenvolvimento do significado e da linguagem de forma geral. É no compartilhar das experiências de mundo, na troca dialógica que a palavra ganha vida e os conceitos se criam, se estabelecem, se modificam e se recriam.

3 A MUTABILIDADE DO SIGNIFICADO

Wittgenstein (1975) criticou as teorias nomenclaturistas para as quais as palavras eram vistas apenas como nome de coisas, como se elas já tivessem um significado determinado. Para alguns pensadores como Santo Agostinho, as palavras denominavam objetos e as frases seriam ligações de tais denominações. A palavra serviria apenas para substituir o objeto (era a referência dele na linguagem). Por esta razão, Santo Agostinho, dentre outros, foi extremamente criticado por Wittgenstein. De acordo com Wittgenstein:

quem descreve o aprendizado da linguagem deste modo, pensa, pelo menos, acredito, primeiramente em substantivos tais como ‘mesa’, ‘cadeira’, ‘pão’, em nomes de pessoas, e apenas em segundo lugar em nomes de certas atividades e qualidades, e nas restantes espécies de palavras como algo que se terminará por encontrar. (1975, p.14).

Para Wittgenstein, as palavras não devem ser vistas como nomes de “coisas” apenas. Há várias classes de palavras que se vistas dessa forma nos causam grande confusão mental. Palavras tais como “vermelho” e “cinco”, são exemplos de palavras que são difíceis de serem conceituadas por serem abstratas. Elas só ganham sentido quando estão sendo empregadas. Só sabe a palavra “cinco” quem sabe contar, assim como só sabe a palavra “vermelho” quem tem uma experiência visual com a cor.

Mas como ele sabe onde e como procurar a palavra vermelho, e o que vai fazer com a palavra cinco? Ora, suponho que ele aja como eu descrevi. As explicações têm em algum lugar um fim- Mas qual é a significação da palavra cinco?- De tal significado nada foi falado aqui, apenas de como a palavra cinco foi usada. (Wittgenstein, 1975, p.14).

Em Investigações Filosóficas, Wittgenstein não critica apenas os nomenclaturistas, mas também toda uma corrente filosófica que desejava criar uma linguagem ideal que representasse o mundo como ele é, ou seja, a relação objeto (referencial) e a referência deveria ser exata. Wittgenstein enxergou nisso um problema, pois para que houvesse essa correspondência entre mundo e objeto, deveria haver algum processo mental responsável por essa conexão e isso só caberia à psicologia elucidar, pois fugia do domínio do campo filosófico. Assim Wittgenstein aponta que a única solução possível para entender a linguagem é observando seu uso.

Assim como Wittgenstein criticou Santo Agostinho, Vygotsky (2000) também criticou antigas escolas da psicologia que viam o significado das palavras como uma associação entre seu som e conteúdo. Segundo ele, era como se a palavra nos fizesse pensar em seu significado da mesma maneira que qualquer objeto nos faz lembrar de um outro. A associação entre a palavra e o significado pode tornar-se mais forte ou mais fraca, enriquecer-se pela ligação com outros objetos de um tipo semelhante, expandir-se por um campo mais vasto ou tornar-se mais limitada, isto é, pode passar por alterações quantitativas e externas, mas não pode alterar sua natureza psicológica.

Esse ponto de vista faz com que qualquer desenvolvimento do significado seja inexplicável e impossível para Vigotsky. Devemos lembrar que um dos pontos que Vigotsky criticou em Piaget foi o fato de este não levar em consideração o contexto dialógico para o desenvolvimento da linguagem e dos conceitos nos indivíduos, o que nos remete ao pensamento de Wittgenstein de que a linguagem só é linguagem quando manifestada (usada) dentro de um contexto social.

No campo da linguística, anteriormente à virada pragmática, o desenvolvimento do que é significado foi reduzido às mudanças nas conexões associativas entre palavras e objetos isolados. A palavra poderia denotar um objeto e em seguida associar-se a outro. Uma vez estabelecido, o significado de uma palavra estava determinado para sempre; o seu desenvolvimento estava completo. Tanto a velha psicologia quanto a nova aceitavam a hipótese de que o desenvolvimento do significado de uma palavra terminava assim que ela se manifestava.

Uma das críticas feitas por Vigotsky foi à escola de *Würzburg*, que tendo como objetivo principal provar a impossibilidade de reduzir o pensamento a um mero jogo de associações e demonstrar a existência de leis específicas que regem o fluxo do pensamento, não reviu a teoria associacionista da palavra e do significado. Assim ele afirma que o que a psicologia -fez foi libertar o pensamento dos grilhões da sensação e da formação de imagens e das leis da associação, transformando-o num ato puramente espiritual. Fazendo isso, regrediu para os conceitos pré-científicos de Santo Agostinho e Descartes, chegando finalmente ao extremo idealismo subjetivo (2000, p. 153).

Como podemos observar, Vigotsky também criticou a teoria de Santo Agostinho como fez Wittgenstein. O significado da palavra não é algo que surge perante o espírito, mas é algo mutável e complexo que exerce uma função muito maior do que apenas a de nomear. Vigotsky (2000) fez outras críticas às escolas e tendências da psicologia por esta e não ver que os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas. Para ele, “o significado das

palavras evolui e a compreensão deste fato dev substituir o postulado da imutabilidade do significado das palavras”. Para Vigotsky, o significado passa por um processo de evolução da infância à fase adulta do indivíduo. O significado se modifica ao longo da vida à medida que a criança de desenvolve e também de acordo com as formas pelas quais o pensamento funciona.

A evolução do significado ao longo da vida do indivíduo não foi algo que despertou interesse em Wittgenstein. Suas reflexões estavam mais focadas no significado em suas várias formas de vida e não nos processos psicológicos pelos quais ele pode ou não percorrer. Por isso “mutabilidade” tem diferentes significados para os dois autores. Para Wittgenstein os significados criam e se recriam independente das fases de desenvolvimento, mas como um processo natural da natureza dialógica das comunidades. É o uso da palavra dentro de um determinado conceito que ditará o significado de uma palavra.

Como pudemos observar até aqui, tanto Wittgenstein quanto Vigotsky criticam o fato de o significado das palavras ter sido considerado por muito tempo uma simples associação entre signo e objeto. O contato social é fundamental para ambos os autores para que a palavra ganhe vida de acordo coma situação na qual está sendo usada. Para Vigotsky (2000), a criança aprende a falar no seu contato com outras pessoas e com o mundo e o significado não pode ser separado do seu contexto social.

4 SENTIDO E SIGNIFICADO

Wittgenstein não faz reflexões sobre diferença entre “sentido” e “significado”, mas para Vigotsky essas duas palavras apresentam diferentes conceitos, o que nos faz pensar ser necessário esclarecer como ambos os autores utilizam esses termos. Segundo Paulhan *apud* Vigotsky (2000), o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge, com contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (2000, p. 181). Como vimos, para Paulhan, o significado é algo estável enquanto o sentido é que se modifica de acordo com o contexto.

Para Vigotsky (2000), “a palavra, dependendo do contexto, pode significar mais ou

menos o que significaria se considerada isoladamente: mais, quando adquire um novo conteúdo; menos, quando o contexto limita e restringe seu significado”. Ele afirma que o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável. Palavra e sentido são muito mais independentes entre si do que a palavra e o significado.

Wittgenstein (1975) não faz nenhuma reflexão sobre a possibilidade de haver diferença entre sentido e significado. Entretanto, se consideramos que Vigotsky entende por sentido a soma de todos os eventos psicológicos que uma palavra desperta em nossa consciência, então esse sentido da palavra “sentido” não interessaria só a Wittgenstein, mas também a maior parte dos filósofos da linguagem. Pois o que cada qual liga em termos de vivências psicológicas com cada palavra é algo que se prolonga ao longo da vida do indivíduo e varia de caso para caso. Sendo assim, quando Wittgenstein fala em “significado”, esses aspectos parecem estar presentes ainda que de forma indireta.

Vigotsky (2000, p. 185) diz que “todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás dela. Assim como uma frase pode ser expressa por vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por várias frases”. Se no exemplo dado por ele a frase “o relógio caiu” fosse resposta a pergunta “porque o relógio parou?”, poderia significar “não é culpa minha se o relógio não está funcionando”, ou, “eu estava apenas tirando o pó”. Ou seja, inúmeras respostas poderiam passar pela mente de uma pessoa no emprego desta frase. E, de acordo com Vigotsky, para se compreender a fala de uma pessoa, não basta entender suas palavras, tem que se compreender seu pensamento e sua motivação.

Wittgenstein possivelmente rebateria a essa afirmação dizendo que a única forma de compreendermos a palavra do outro é olhando para o seu uso dentro do contexto no momento em que a experiência ocorre. A manifestação da palavra é a única forma que temos de acessar o que possivelmente está presente no pensamento do outro. E saber o que está na mente do outro só se torna importante quando este é expresso e materializado na práxis. Se o falante não o manifesta, então o pensamento não é significativo, a menos que seja expressado por meio de ações (que também é uma forma de comunicação).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreendermos como Wittgenstein e Vigotsky desenvolvem o conceito de significado. Fazer um estudo comparado com dois autores que atuam em linhas diferentes pode ao mesmo tempo nos trazer problemas metodológicos assim

como pode ser usado para conseguirmos uma complementação para compreendermos um objeto de estudo. No caso desses dois autores percebemos que podemos encontrar na filosofia e na psicologia algumas similaridades que podem nos ajudar no desenvolvimento de uma pesquisa, desde que seja levado em consideração os limites do método de cada uma. Neste caso, Vigotsky, como psicólogo, foca como objeto de estudo os processos cognitivos pelos quais a linguagem passa, quando Wittgenstein, enquanto filósofo, se propõe a refletir sobre a natureza do significado no uso da palavra. Essas reflexões certamente levam Wittgenstein a questionar questões que as ciências empíricas não se preocupam em responder, assim como as ciências empíricas estudam processos que não são do alcance da filosofia.

Ainda que com essas diferenças metodológicas, percebemos ao longo deste trabalho que tanto Wittgenstein e Vigotsky apresentam pontos de convergência na importância da vivência e da experiência social para que a linguagem se desenvolva e os significados das palavras tenham essa característica mutável. Essa seria o principal ponto de encontro entre as teorias desses autores que pode nos ajudar na tentativa de compreender o que seja o “significado”. O que podemos salientar como maior diferença entre os dois é que Wittgenstein não está interessado nos processos mentais que ocorrem quando uma palavra é usada, pois sua manifestação na práxis nos dá todos os caminhos para compreendermos o que o falante pretende expressar. Já Vigotsky procura compreender como fala e pensamento se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo desde o seu primeiro contato com falantes, que ocorre na infância até à sua maturidade, assim como compreender como significados e conceitos passam por um processo de maturação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.

CHAUVIRÉ, Cristiane. **Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1989.

BAKER, G.P; HACKER, PMS. **Wittgenstein**: understanding and meaning. Oxford: Basil Blackwell, 1980.

DUMMETT, Michael. **What do I know when I know a language** In: _____. The Seas of Language. Oxford: University Press, 1993.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

HACKER, P.M.S. **Insight and Ilusion**: themes in the philosophy of Wittgenstein. Oxford:

Clarendon Press, 1986.

HARRIS, Roy. **Language, Saussure and Wittgenstein: How to play games with words.** New York: Routledge, 1988.

HINTIKKA, M.B; HINTIKKA, J. **Uma investigação sobre Wittgenstein.** Campinas: Papirus, 1994.

KENNY, Antony. **Wittgenstein.** Massachussets: Harvard University Press, 1973. MCGINN Marie. **Wittgenstein and the philosophical Investigation.** London: Routledge, 1997.

NEF, F. **A linguagem: uma abordagem filosófica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
SUMMERFIELD, Donna.M. Fitting versus tracking: **Wittgenstein on representation** in Sluga, Hans; Stern, David G. *The Cambridge companion to Wittgenstein.* New York: Cambridge University Press: 1996. p: 100-138.

SPANIOL, W. **Filosofia e Método no segundo Wittgenstein.** São Paulo: Loyola, 1989.

STEGMÜLLER, W. **A Filosofia Contemporânea.** Vol.2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

TUNGENDHAT, Ernst. **Wittgenstein: a impossibilidade de uma linguagem privada (I).** trad. Plínio Smith, Revista do CEBRAP, nº 32, março de 1992.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** Trad. De Luis Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1979.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations.** 3º ed. Oxford: Blackwell, 1963.

_____. **The Blue Book.** Oxford: Basil Blackwell, 1969.

_____. **Tractatus Logico-Philosophicus.** São Paulo: Edusp, 1993.

VIGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E ENSINO: AS VARIAÇÕES LÍNGUÍSTICAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Thiago Guilherme Calixto¹⁸; Hermano de França Rodrigues¹⁹

1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa tem sido alvo de muitas discussões, e um dos temas mais presentes é a necessidade de conhecer e promover o respeito às variações da língua, seja esta oriunda das discrepâncias sociais existentes no nosso país ou/e de caráter regional. Porém, tais discussões ainda não alcançam por completo o ambiente escolar e os métodos utilizados, geralmente, não consideram as inúmeras particularidades linguísticas. Assim, tais variações são consideradas em sua maioria como “erros”, sendo, muitas vezes, o seu falante alvo de preconceito e discriminação, fato que pode carregar consequências no ambiente escolar, como: comprometer a aprendizagem, reprimir o desenvolvimento do processo criativo, afetar a comunicação e a sociabilidade do aluno.

Por outro lado, o professor tem de lidar com grandes desafios, um deles é o enxuto conteúdo trazido pelos livros didáticos sobre as variações linguísticas, que embora esteja presente em boa parte dos novos livros didático ainda não são abordados de forma satisfatória, um outro aspecto relevante, também, é o caráter adiatório da variação linguística nas aulas de língua portuguesa. Pode-se considerar que alguns dos possíveis motivos para tal afirmação é a exaustiva ênfase dada às memorizações e as extensas normas gramaticais, que na maior parte do tempo são as protagonistas das aulas de língua portuguesa.

Sendo assim, uma tradicional aula de língua portuguesa é, comumente, formada por um conjunto de inúmeras prescrições, imposições de pronúncias ilusórias que não fazem parte de nenhuma variação linguística atual, requerendo uma série de memorizações estéreis de nomenclaturas incoerentes (BAGNO, 2001). Dessa forma, o ensino da língua portuguesa torna-se enfadonho e complicado, além de, muitas vezes, provocar uma aversão à disciplina pois a profunda diferença entre o português falado e a língua portuguesa descrita na sala de aula, surgindo assim uma ideia errônea de que ninguém sabe falar bem o português e que o português é muito difícil.

Toda essa problemática resulta, como afirma Bagno (2001), em uma evidente crise do

¹⁸ Letras Língua portuguesa - UFPB

¹⁹ Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco - PROPESQ/UFPE – Professor da Universidade Federal da Paraíba

processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Parte dessa crise, para o estudioso, tem suas origens na propagação histórica de uma confusão existente entre as estruturas da gramática escrita e da língua em uso, que possuem inúmeras distinções, porém, as pessoas são levadas, erroneamente, a acreditar que é necessário conhecer minuciosamente as normas gramaticais para, assim, poder falar “bem” a língua, o que não é verdade (BAGNO, 2001). Um dos caminhos para superar tal crise passa pela utilização de uma metodologia mais apropriada aos múltiplos contextos de uso e que respeite as variações linguísticas, apresentando tais diferenças na sala de aula.

Diante disso, torna-se fundamental a utilização de novos recursos para que o professor de língua portuguesa possa buscar superar tais desafios. Uma ferramenta que pode auxiliar nesse processo de aprofundamento das variações linguísticas, além de abordar questões sociais interessantes, que possibilitam discussões em sala de aula e ainda são apresentadas para os alunos de maneira atrativa e divertida estão contidas no gênero textual história em quadrinhos (HQs). As HQs utilizam-se da comunicação verbal e não verbal, de forma que a sua linguagem literária possibilita ao leitor a compreensão de uma determinada história a partir do entrelaçamento entre imagens e palavras, sendo necessário, assim, que o leitor se utilize de suas habilidades interpretativas de forma extremamente conjunta.

Uma das HQs brasileiras mais conhecidas são as da Turma do Chico Bento. Criado pelo quadrinista Maurício de Souza no ano de 1961, tem por personagem principal o Chico Bento, protagonista que retrata a criança do Brasil interiorano que anda descalço pela roça, representando a simplicidade e o contato com a natureza. Personagens como a Dona Marocas, professora do Chico Bento, fazem parte dessa turma e constrói junto com o Chico Bento diálogos muito interessantes que podem ser explorados de vários pontos e abordado sob diversas perspectivas, e dentre elas a variação linguística.

Assim, procurou-se fazer uma análise linguística das variações encontradas nos diálogos entre os personagens da Turma do Chico Bento e propor possibilidades de abordar essa diversidade linguística na aula de língua portuguesa, a fim de explicar sobre a questão de uma maneira que possibilite ao aluno uma interação reflexiva com as variações que esse estudante ouve nos ambientes que frequenta, seja em casa, na escola, em ambientes formais e informais. A fim de discutir tais nuances utilizamos das obras teóricas de estudiosos como: Bagno (2015), Mendonça (2007) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) entre outros.

2 AS VARIAÇÕES DA LÍNGUA: FALA, CONTEXTO E ENSINO

A língua está em constante mudança (CALVET, 2015). E essa mudança acontece por meio de diversos fatores, tais como: os sociais, geográficos, históricos e situacionais. A língua é naturalmente heterogênea, pois suas mudanças são produzidas pelo simples uso da linguagem e esse estado de permanente mudança promove a continuidade de seu funcionamento. Isso já está mais que comprovado através dos estudos realizados pela linguística moderna. Assim, Bagno (2015) afirma que não existe uma uniformidade linguística e toda a tentativa de padronizar a língua está fadada ao fracasso, a língua é viva e as variações estruturais e sociais são inevitáveis.

A língua muda ao longo da história e essa mudança não é difícil de ser observada, um dos exemplos clássicos de variações na língua portuguesa ao longo do tempo pode ser verificado através da expressão *vossa mercê*, que passou a ser *vosmecê*, posteriormente *ocê* e atualmente já pode ser constatado apenas *cê*. Outra mudança significativa também pode ser constatada na expressão “*vamos em boa hora*”, que passou a ser “*vamos embora*”, depois “*vambora*” e mais recentemente “*bora*”.

Um outro fato que atesta as múltiplas mudanças linguísticas ao longo do tempo é a distância existente entre o português brasileiro e o português de Portugal, a nossa língua foi seguindo rumos diferentes da língua falada pelos europeus, hoje, essas diferenças estão cada vez mais nítidas. Sobre isso Bagno (2015) afirma:

As diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil são tão grandes que muitas vezes surgem dificuldades de compreensão: no vocabulário, nas construções sintáticas, no uso de certas expressões, sem mencionar, é claro, as tremendas diferenças de pronúncia - no português de Portugal, existem vogais e consoantes que nossos ouvidos brasileiros costumam a reconhecer, porque não fazem parte de nosso sistema fonético. (BAGNO, 2015, p.43).

Intrinsecamente ligadas a esse distanciamento entre o português brasileiro e o português de Portugal estão as características de multilíngues do Brasil, a quais Bagno (2015) afirma serem compostas por mais de duzentas línguas diferentes, sejam trazidas por imigrantes europeus e asiáticos, ou por meio das línguas que surgiram a partir do contato existente nas fronteiras do nosso país com os países vizinhos, além é claro dos falantes das inúmeras línguas africanas que foram trazidos para alimentar o perverso sistema escravista brasileiro. (BAGNO, 2015).

Além desse aspecto histórico da língua, também temos que considerar as variáveis geográficas, que são ainda mais notórias em um país de proporções continentais como o Brasil. Essas diferenças regionais são expressas através do léxico que pode ser comprovado nos diversos significantes que existem para um mesmo significado (SAUSSURE, 2012), um

exemplo disso é a palavra *macaxeira*, que dependendo da região que se encontra pode ser chamada também de *aipim*, *mandioca* ou *maniva*.

Também, levando em consideração os aspectos fonológicos fica evidente as diferenças regionais que são notórias tanto linguisticamente, como socialmente e culturalmente. Isso é expresso através dos sotaques, que é típico de cada localidade do país e sobre isso Bagno (2015) atesta: “Os sotaques são as manifestações mais imediatas da **identidade linguística** do falante, de toda e qualquer língua do mundo, exhibe os traços prosódicos característicos de sua variedade linguística, de sua região, de sua classe social etc.” (BAGNO, 2015, p. 276. Grifo nosso).

Já os aspectos sociais estão relacionados à faixa etária, um exemplo disso também pode ser encontrado através das diferenças lexicais existente entre um idoso e um jovem, as palavras usadas por cada um desses indivíduos estão diretamente relacionadas ao seu grupo social e ao seu espaço no tempo. Também estão relacionadas a este aspecto as classes sociais, que expressam o abismo econômico encontrado entre as classes mais altas e as mais baixas e isso se reflete na língua; um indivíduo com maior poder aquisitivo tem um amplo acesso à educação formal, o que não acontece com o indivíduo das classes mais baixas (BAGNO, 2015).

Um dos fatores elencados por Bagno (2015), que perpassa a variação linguística, é a *situacionalidade*, que o indivíduo se utiliza sem saber. A *situacionalidade* se dá a partir de situações em que existe uma necessidade diferente de se comunicar, por exemplo, a maneira de se comunicar e as palavras usadas são diferentes em um ambiente de comemoração de final de semana, do que as utilizadas diante de um juiz em uma audiência; a maneira de se comunicar no trabalho, com os colegas de turma da universidade, com os familiares. Então isso significa que a língua vai se moldando para atender cada uma dessas situações.

No português brasileiro podemos encontrar inúmeras variações, o que também acontece em outras línguas. Essas variações já fazem parte da nossa língua, que não é estática, mas ao contrário está em constante transformação. As variações linguísticas, por vezes, fogem da *norma padrão*, oriunda dos dicionários e fundamentada há séculos em grandes poetas e romancistas portugueses e brasileiros, como ratifica Bagno (2015), quando afirma que

o que aconteceu ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. (BAGNO, 2015, p. 94).

Essa norma padrão que foi eleita como o modelo ideal e continua sendo amplamente

difundida durante toda história como sendo a “língua pura” não passa de um conjunto de regras que está cada vez mais distante da língua portuguesa falada pelos brasileiros, inclusive pelas elites que detém a variação de prestígio da língua, porém, entre todas as variações é a que está mais próxima da norma padrão (BAGNO, 2015).

A gramática tornou-se ao longo da história um mecanismo de demonstração de superioridade e exclusão social, despontando a partir dessa ideia a concepção de que são os falantes de uma determinada língua que precisam estar submetidos à gramática para poderem “falar bem” e não ao contrário, de modo que esse modelo é considerado o “certo” e o único digno de ser seguido (BAGNO, 2015).

No entanto, a partir do momento que uma variação é tida como superior e essa passa a ser considerada o modelo ideal a ser seguido por todos, é iniciado um processo de depreciação das outras variações que serão consideradas como a parte suja da língua e seus falantes serão considerados como os que falam “errado”, acerca disso Bagno (2015) afirma que

são essas graves diferenças de *status* socioeconômico que explicam a existência em nosso país de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variações estigmatizadas do português brasileiro (moradores da zona rural ou das periferias das grandes cidades, miseráveis ou pobres, analfabetos ou semianalfabetos) - que são a maioria de nossa população - e os falantes das variedades prestigiadas (moradores dos centros urbanos, mais escolarizados e de poder aquisitivo elevado). Para piorar o quadro, o abismo ainda é mais profundo entre esses dois conjuntos de variedades e a norma-padrão tradicional, o modelo idealizado de língua “certa” que aparece codificado nas gramáticas normativas e que muita gente, por falta de reflexões mais apuradas ou mesmo por falta de informação, insiste em continuar chamando de “norma culta”. (BAGNO, 2015, p.28).

Diante de tal realidade, o linguista (2015) afirma que os indivíduos que se utilizam das variações linguísticas estigmatizadas são muitas vezes vítimas de um preconceito linguístico, que, por vezes, também vem revestido de um profundo preconceito social, sendo assim, o preconceito não é só pelo o que se fala, mas também por quem fala. Como uma boa educação continua sendo privilégio que poucos podem usufruir, a maior parcela da população acaba não tendo acesso às variações prestigiadas do português brasileiro, que é a “língua” utilizada pelos órgãos oficiais, pelo poder público. Esses indivíduos que não falam o “português padrão” são por vezes ridicularizados, servindo como objeto do deboche e zombaria por parte dos falantes mais letrado (BAGNO, 2015).

Diante dos apontamentos aqui expostos, torna-se de fundamental importância que tanto as escolas quanto outras instituições que estão de alguma maneira envolvidas com a educação rejeitem toda essa concepção de que a “língua certa” é a que segue todos os padrões

gramaticais do português e comecem a reconhecer toda uma multiplicidade linguística que existe no Brasil, para que assim possa começar a surgir todo um conjunto de novas políticas junto aos indivíduos que acabam sendo marginalizados por falarem as variações estigmatizadas da língua. (BAGNO, 2015)

Segundo Bagno (2015), a metodologia utilizada para o ensino de uma língua viva como o português não pode ser a mesma que foi utilizada para ensinar uma língua que atualmente está cada vez mais em desuso (que não possuem falantes maternos), que é realizada a partir de uma análise sintática de fragmentos sem nenhum contexto, concentrando-se em elementos mínimos da estrutura da língua no qual não possibilitam *aprender a usar a língua* de fato, no entanto, quando falamos de língua materna é preciso compreender que o falante já domina a língua que fala e o que será abordado serão diferentes e novos usos daquilo que este já sabe.

O Ministério da Educação tem estimulado as discussões acerca das variações linguísticas e possibilitado novos caminhos para os profissionais da educação para que as escolas públicas sigam outras direções. Um exemplo disso está exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que desde a década de noventa, orientam os professores na busca por novas abordagens e afirmam que

muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua-padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o português brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas crenças insustentáveis produzem uma prática de mutilação cultural [...]. (PCNs, 5º a 8º séries, p. 31, 1998)

Os mitos elencados pelos PCNs são também abordados por Bagno em seu livro *Preconceito linguístico* (2015) e expressam uma gama de crendices que não possuem nenhum fundamento teórico atual para se firmar. São visões rasas da língua e não agregam nenhum valor à educação, pelo contrário, contribuem para o fortalecimento das distinções sociais e do alargamento dos preconceitos, além de serem o motor de todo um mercado editorial que lucra com tudo isso.

Dos vários mitos que são citados nos PCNs existem dois que merecem destaque, o primeiro deles afirma que, “existe uma forma ‘correta’ de falar”, esse mito que está profundamente arraigado dentro das mais diversas instituições e perpassa diversos níveis

sociais sendo considerado como uma “verdade absoluta” por uma grande parcela da população, porém não existe uma maneira correta e conseqüentemente outras maneiras erradas de se falar, quando a língua é materna. A grande maioria dos brasileiros fala o português, no entanto isso não quer dizer que se do mesmo modo, existem variações, como em toda língua viva, e dentro dessas variações existe uma que é “eleita” como a correta enquanto as outras tornam-se objeto de vergonha para o falante e de chacota para o falante que usa a variação de prestígio.

O segundo mito que merece destaque é o que afirma: “a fala de uma região é melhor que outras”. Este julgamento de valor sobre a língua é realizado muitas vezes de maneira explícita em alguns momentos, porém, já em outros nem tanto, um exemplo disso é a representação do falante nordestino nas produções da grande mídia (na qual os maiores conglomerados estão concentrados na região sudeste do país), que retratam muitas vezes o nordestino como o personagem engraçado das dramas, caricato, que basta só abrir a boca e todos caem no riso, além de muitas vezes ser caracterizado como de baixa escolaridade. Assim também acontece com os falantes das regiões interioranas do sul e sudeste, que são retratados como “caipiras”.

Esse preconceito está ligado às pessoas de tal maneira que as atitudes discriminatórias acabam sendo naturalizadas e assim, fazem parte do cotidiano do indivíduo. O preconceito linguístico parece não ter fim, no entanto, para que tal situação passe por uma mudança é fundamental que seja elaborado todo um trabalho de conscientização aliado a uma mudança pedagógica, para que o ciclo vicioso formado pela pedagogia tradicional, pela gramática tradicional, pelos livros didáticos e pelos comandos paragramaticais seja quebrado.

O ciclo apresentado por Bagno (2015), que faz com que o preconceito linguístico seja perpetuado, é iniciado a partir da gramática tradicional, que passa a inspirar as práticas de ensino que originam os livros didáticos. Intrinsecamente ligado a esses três elementos existe um quarto que foi classificado por Bagno (2015) como *comandos paragramaticais*. Esse elemento é definido como sendo todo o aparato midiático, constituído de um arsenal de revistas, livros e manuais existentes no mercado que fazem com que sejam perpetuados os diversos mitos ainda existentes.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que é o sistema de avaliação oficial dos livros didáticos, tem contribuído para que haja uma nova visão em relação à língua, um exemplo disso são as últimas coleções aprovadas pelo PNLD que abordam, em algum momento, a variação linguística. No entanto, o que pode ser constatado ao ler esses textos é que estão muito aquém dos conceitos básicos da sociolinguística e que, além disso, o próprio

discurso se contradiz, sendo observado as terminologias “norma culta” ao invés da “norma-padrão” ou a classificação de uma determinada variação como sendo “coloquialismo popular”.

Diante disso, é necessário, portanto, desenvolver novas formas de abordar as variações linguísticas na sala de aula, o que pode ser, segundo Bagno (2015) um desafio para grande parte dos professores de língua portuguesa, pois a supervalorização da norma padrão em detrimento de outras tantas variações da língua ainda está muito arraigada em nossa sociedade e move todo o mercado editorial que lucra com os “erros” de português dos brasileiros. Segundo Bagno (2015), “A grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem. Esse é um dever da escola e um direito de todo cidadão, de toda cidadã”. (BAGNO, 2015, p.101). E para que essa educação linguística comece a acontecer, Bagno (2015) afirma:

Para que as pessoas possam ler e escrever bem, eles têm que ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, rere ler e rereescrever... [...] Ler e escrever é isso que importa. Ler e escrever textos variados, de todos os tipos de gêneros que circulam na nossa sociedade. (BAGNO, 2015, p.101)

É a partir desse processo que se antecede qualquer outra aquisição de conhecimento, que a escola poderá formar cidadãos que compreendam os fenômenos da língua. Considerando as HQs como uma ferramenta literária que pode potencializar todo esse processo, pois apresenta um arsenal de características que podem ser muito relevantes para uma discussão sobre variações, como a narração, pois possibilita a conversação entre os personagens, oportunizando novas interpretações imagéticas da narrativa. Notadamente o gênero história em quadrinhos é bem aceito pelos alunos, despertando interesse tanto por suas formas como por suas cores e seus personagens.

3 A TURMA DO CHICO BENTO NA SALA DE AULA: HQs E VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Atualmente, presente em boa parte das bibliotecas escolares as HQs se consolidam cada vez mais como um texto extremamente versátil, que têm se adequadado às novas transformações digitais e permeado tanto os livros didáticos, quanto as provas de vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, segundo Mendonça (2007, p.202) “as HQs ainda não foram incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha”, pois ainda está arraigado dentro e fora das escolas a ideia de que

as HQs são menos relevantes que outras obras e que possuem um caráter apenas de entretenimento, encaradas como um texto complementar e não como texto central que pode ser explorado de diversas formas. (MENDONÇA, 2007)

Porém, sabe-se que as HQs constituem-se em um gênero rico em interpretações e que pode potencializar diversas discussões e ampliar horizontes dentro da sala de aula. Segundo Mendonça (2007, p.197) as HQs são uma verdadeira “constelação” de gêneros não-verbais ou icônicos-verbais possibilitando inúmeras descobertas. Por isso, utilizar as HQs na sala como ferramenta pedagógica torna-se cada vez mais indispensável, levando em consideração que “numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais associam-se para a produção de sentido nos mais diversos contextos comunicativos” (MENDONÇA, 2007, p. 207).

Segundo Lovetro (1993), as HQs proporcionam uma série entremeadada entre espaços preenchidos e vazios, nos quais nosso cérebro é provocado a (re)criar novas imagens que ocupem essas lacunas. O entrelaçamento entre o verbal e o não-verbal deve ser considerado como o sustentáculo desse gênero, que pode ter seus elementos constitutivos, verbais e não-verbais, analisados separadamente, porém quando se propõe analisar a obra em sua totalidade, em conjunto, consegue-se proporcionar ao leitor uma compreensão mais efetiva, oferecendo mais recursos para preencher estes espaços vazios.

Uma das características mais perceptíveis das HQs são os *balões*, que geralmente possuem um caráter verbal em que estão contidas as falas dos personagens que dialogam entre si ou com o próprio leitor, sem intervenção do narrador, que aparece apenas em situações necessárias ou na introdução. Os recursos gráficos são inúmeros e possibilitam uma maior compreensão do texto. Já as onomatopeias que representam os sons das HQs são um recurso muito utilizado, que possibilitam um estímulo de atração e retenção durante a leitura das HQs, o que atesta Abramovich (1994): “As histórias em quadrinhos envolvem toda uma concepção de desenho, de humor, de ritmo acelerado, de intervenção rápida das personagens nas situações com as quais se defrontam... Contém algo de conciso, vertiginoso, quase cinematográfico [...]” (ABRAMOVICH, 1994, p. 158).

Estes elementos são plenamente explorados por Maurício de Sousa nas HQs do Chico Bento. A Turma do Chico Bento é composta por Rosinha, Zé Lelé, Dona Marocas, Nhô Lau e o Primo Zeca, e tem como narrativa as aventuras de um pequeno grupo de crianças que vivem numa vila chamada Abobrinha. Frequentemente de pés descalços, o Chico Bento convive com a natureza e com os animais do sítio onde mora. Chico também é conhecido por não ser um dos melhores alunos que a Dona Marocas possui. Todas essas

características remetem ao que seria uma vida interiorana, e essa caracterização é reforçada pela variação linguística presente tanto na fala do Chico Bento quanto na maioria dos outros personagens que aparecem na história. Segundo Cório (2006, p. 128)

Chico Bento representa a pureza, a simplicidade e a “falta de pressa” que podem caracterizar algumas pessoas que moram no interior do Brasil. Mora numa casa simples de um sítio perto de uma vila, com uma igreja, pracinha, coreto, escola rural, poucas casas e nenhum carro nas ruas. Um ambiente calmo e tranquilo onde todos se cumprimentam e se conhecem pelos nomes. Chico anda de pés nos chão, chapéu de palha e calça curta. Fala do caipira típico, canta moda de viola (CÓRIO, 2006)

Assim, tendo por base as HQs da Turma do Chico Bento essa pesquisa busca desenvolver uma Sequência Didática (SD) proposta a partir dos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de auxiliar os professores de língua portuguesa, como um instrumento suplementar, nas aulas sobre variações linguísticas. A SD se caracteriza com um modelo que elenca um conjunto de atividades pedagógicas sistematicamente organizadas em torno de um gênero, objetivando “dar acesso aos alunos a práticas linguagens novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 - 98). Dessa forma, a SD deve “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A SD possui uma estrutura básica que pode ser modificada para melhor se adequar ao objetivo pedagógico que se pretende alcançar, tal estrutura é dividida em quatro etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos e produção final. A primeira etapa é subdividida em duas vertentes, a inicial sendo a do projeto de produção e a segunda sendo de base conteudista, na qual se dará o desenvolvimento da produção textual e a exploração do tema abordado, respectivamente; A segunda etapa é o momento no qual o aluno irá realizar a primeira tentativa de produção, servindo como um momento de diagnóstico do conhecimento prévio; Já a terceira etapa são os módulos que devem, a partir das possíveis dificuldades constatadas na segunda etapa, adaptar-se as particularidades presentes na turma e por fim, a quarta e última etapa é a produção final, na qual o professor deve avaliar a evolução de cada aluno desde os primeiros momentos até este resultado final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A partir de tais pressupostos teóricos e metodológicos, foi elaborado a seguinte Sequência Didática.

3.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

O professor deve entregar uma folha em branco a cada um dos alunos, em seguida irá propor a construção de um dicionário informal. Cada aluno deverá atribuir um título ao seu dicionário, que deverá ser iniciado com três palavras ou expressões que o estudante mais utiliza no seu cotidiano, e em seguida discorrer sobre o significado de cada uma delas. Assim que esse momento for concluído, o professor deverá conduzir os alunos a segunda etapa que consistirá na apresentação de vocábulos regionais brasileiros, entre elas nordestinos e também expressões retiradas das HQs da Turma do Chico Bento, cada termo deve ser escrito e seu significado apresentado pelo estudante, caso não saiba deverá realizar uma rápida pesquisa extraclasse.

A terceira e última etapa da ‘Apresentação da situação’ deverá ser realizada em casa, o estudante deve buscar primeiro com seus pais (tios, vizinhos e/ou responsáveis) e depois com seus avós (ou com alguma pessoa idosa) três palavras que estes utilizaram muito quando jovens mas que não utilizam mais.

3.2 PRODUÇÃO INICIAL

Ao voltar com o resultado da atividade extraclasse os alunos devem compartilhar quais as palavras que mais usam e quais palavras seus pais e avós mais utilizavam. Em seguida o professor deve conduzir uma breve exposição sobre as mudanças linguísticas ao longo de determinados períodos históricos.

Em seguida, um exemplar da HQ *O castigo vem de carroça*, da Turma do Chico Bento (2017) deve ser distribuído entre os discentes, a leitura deve ser realizada pelo professor e acompanhada pelos alunos em um primeiro momento. No segundo momento o professor seleciona alguns alunos para realizar uma leitura em conjunto para toda a turma.

Depois da realização das duas leituras seguidas, o professor deve pedir que a turma se divida em duplas, cada dupla deve construir um pequeno diálogo que deverá conter no mínimo dois personagens, tendo que discorrer sobre o local, o ano e as características sociais de cada um. Os diálogos devem ser escritos de forma mais semelhante possível à língua falada.

3.1 MÓDULO 1: OS PERSONAGENS E SUAS VARIAÇÕES

Este módulo servirá para o professor discorrer mais profundamente sobre a leitura realizada na aula anterior da HQ *O castigo vem de carroça*. Assim, o docente deve promover um diálogo com a turma partindo das características sociais, culturais e linguísticas do Chico

Bento. Em seguida, o professor deve conduzir a turma ao desenvolvimentos dos personagens anteriormente criados, esse é o momento de “dar corpo” a esse personagem, criando uma identidade para cada um deles, com nome completo, local do nascimento, data, filiação e em seguida construir mais um diálogo (realizado em dupla, no entanto, diferente da última), que será entregue ao professor na próxima aula.

3.4 MÓDULO 2: DIÁLOGOS E IMAGENS

Este é o momento de “dar cara” aos personagens; o professor deve propor a criação de um novo diálogo, em que devem existir elementos verbais e não-verbais que expressem a personalidade de cada um dos personagens. A narrativa deve ser construída durante a infância do personagem e pode ser em dupla ou individual; esta atividade deve ser avaliada pelo professor e o retorno entregue antes do início da próxima atividade.

Como atividade extraclasse o professor deve propor a construção de um diálogo final, que deverá discorrer sobre o momento mais marcante da vida do personagem; a narrativa deve possuir elementos verbais e não-verbais, podendo ser em dupla ou individual.

3.5 PRODUÇÃO FINAL

Este é o momento do agrupamento, nesta atividade final o professor deve propor que os alunos individualmente juntem as narrativas dos personagens desenvolvidos em forma de HQ, sendo que cada narrativa deve conter um título e ter em sua composição elementos verbais e não-verbais. Depois de finalizada, a atividade deve ser compartilhada em sala.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, torna-se cada vez mais imprescindível que as variações linguísticas sejam discutidas nas escolas para que a língua portuguesa ensinada dentro na sala de aula não seja tida como afirma Bagno (2015) uma “língua estrangeira” para aqueles alunos que provêm de meios em que utiliza-se uma variação estigmatizada do português brasileiro.

A sala de aula precisa ser, de fato, um ambiente linguisticamente democrático, no qual todas as vozes possam ser ouvidas e não cerceadas. O aluno deve compreender que a língua por ele falada vai muito além de um instrumento comunicacional, mas carrega em si aspectos geográficos, sociais, culturais e econômicos.

Todos esses elementos revelam o espaço que cada sujeito ocupa nessa sociedade, sendo as variações presentes nas classes mais abastadas de prestígio, muitas vezes super valorizadas enquanto as variações mais populares consideradas de pouco valor. Assim, a aula de língua portuguesa deve transpor essa rígida estrutura preconceituosa e questionar: “Será que o certo está realmente correto?” e também “Em que medida existe o certo e o errado na língua portuguesa?”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 4º ed. São Paulo: Scipione, 1994.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. 7 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Português ou Brasileiro?** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2015.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Gêneros textuais no ensino de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa**. RAMA, A.; VERGUEIRO, W. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2018 (p. 65 a 85).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004. _____. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Isaque da Silva Moraes²⁰; Israela Rana Araújo Lacerda²¹; Thainá de Vasconcelos Gomes²²;
Alisson Alves dos Santos²³

1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa sempre foi consideravelmente relevante no Brasil, dada a mistura étnica racial existente desde a colonização. Sua origem foi implantada através da colonização portuguesa no século XVI, que se sobrepôs às línguas e dialetos já existentes antes do período colonial. Logo, a língua utilizada no Brasil sofreu mudanças constitutivas e sociolinguísticas, acarretando ao nosso país variações linguísticas. No início, a língua era apenas a reprodução do português de Portugal, e com o tempo, foi se modificando de acordo com as variações existentes, as interferências culturais e a homogeneização cultural decorrente dessas interferências.

Por sua amplitude e diversidade, o maior desafio para o Brasil, na época, era chegar a um modelo universal sobre qual língua abrangeria as necessidades dos nativos e dos colonizadores. Em 1759, o português se tornou a língua oficial do Brasil após a expulsão dos jesuítas do território, através da Lei do Diretório, que proibia o ensino de outras línguas. Através do teórico Mattoso Câmara (1941), abordaremos esse aspecto e desenvolveremos a vertente do ensino universal das línguas.

Na atualidade, o português possui cerca de 244 milhões de falantes em todo mundo, divididos em cerca de 8 países diferentes (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor- Leste), tornando-se assim a sexta língua mais falada do mundo. Devido a sua expansão territorial e seu número de habitantes, o Brasil se torna o país com o maior número de falantes do português, cerca de 194,9 milhões, sendo seguido por Portugal com cerca de 10,6 milhões e conseqüentemente pelos países africanos (ÍPSILON, 2013).

A demanda e o interesse de estrangeiros que procuram aprender a língua portuguesa não tem uma grande expressão numérica se comparada ao inglês e às demais línguas européias, mas ainda assim o Brasil recebe diversas pessoas que procuram o ensino da língua portuguesa. Todavia, nosso país não possui políticas públicas suficientes para atender

²⁰ Letras, Língua Portuguesa – UFPB

²¹ Letras, Língua Portuguesa – UFPB

²² Psicologia – UFPB

²³ Psicologia – UFPB

a essa procura, e que também não colaboram para o desenvolvimento do português como língua estrangeira. Sendo assim, podemos citar a falta de interesse governamental para o investimento nessa área.

Dentre os poucos projetos que o governo disponibiliza podemos citar o CELPE-BRAS e o PPPLE, que estimulam a formação de um profissional capacitado para o ensino e fortalecem as relações internacionais com os países falantes do português. Nesse contexto, citaremos, Antunes (2003), Almeida Filho (2001, 2006) e suas contribuições para o desenvolvimento e capacitações da área e seus respectivos docentes.

2 O ENSINO DE LÍNGUA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

A história do ensino da língua portuguesa no Brasil alude ao processo colonizatório. Em 1549, os padres jesuítas chegam às terras brasileiras com a missão de catequizar os índios e transmitir os preceitos da gramática latina. No princípio, para facilitar a comunicação, houve a generalização das diferentes línguas indígenas, com a delimitação do Tupi antigo (língua materna), falada pela maioria das tribos do litoral brasileiro, como língua comum.

Entretanto, seguindo a tradição de colonizadores, Portugal decidiu impelir sua língua e cultura no país. Por conseguinte, com o passar dos anos foi-se decidido que a língua portuguesa (língua estrangeira) deveria ser ensinada no Brasil como língua oficial.

Segundo Silva Neto (1977), a língua portuguesa, embora fosse falada por um menor número de pessoas, impôs-se a todos os habitantes do território brasileiro, vencendo a língua geral, pois se o “idioma é repositório da cultura” (SILVA NETO, 1977, p. 60), não seria lógica a possibilidade de os portugueses abrirem mão de sua língua em favor da língua dos colonizados. (GONÇALVES, BARONAS, 2013, p. 245)

Em 1940, em consequência do descaso com o ensino do português no Brasil por parte do Governo, não havia consenso sobre o melhor método de ensino ou uma delimitação do que deveria ser passado do português. Dessa maneira, ficava a cargo do professor estabelecer seu próprio planejamento e ensinar o que pressupunha ser indispensável.

Em 1950, são introduzidos no ensino uma nova vertente, conceitos e termos gramaticais, apresentados nas obras de Mattoso Câmara (1941), os quais contribuiriam para a universalização do português.

Este novo discurso sobre a linguagem inaugurado por Mattoso Câmara no Brasil, no início da década de 40, privilegiaria, antes de mais nada, o estudo da linguagem em seu plano universal, vale dizer, um discurso marcado pela preocupação teórica, pelo escopo de fazer linguística teórica, de trabalhar com uma teoria linguística cujos

princípios gerais fossem aplicáveis a qualquer língua. (FALCÃO UCHÔA, 2004)

Seguindo essa visão, esses novos preceitos foram apresentados na obra *Princípios de Linguística Geral* de 1941, que traz uma reflexão acerca do estudo da linguagem naquele período, como um dos principais expoentes até chegar ao processo de institucionalização da linguística como ciência e disciplina obrigatória nos Cursos de Letras.

O discurso de *Princípios* contrastava nitidamente com o discurso sobre o estudo da linguagem então dominante no Brasil, discurso centrado na língua portuguesa, identificado como discurso filológico, com ênfase em dois grandes centros ou campos de interesse: os estudos diacrônicos e os estudos que tinham como objetivo documentar e analisar a língua literária no extenso período que vai do século XVI aos inícios do século XX, período que, embora acolhendo inevitavelmente variações linguísticas mais ou menos amplas – causa das famosas divergências entre os gramáticos – era apresentado como representativo de uma mesma tradição linguística. (FALCÃO; UCHÔA, 2004)

Visando à uniformidade no ensino da língua, foi designado pelo governo federal que um grupo de gramáticos brasileiros ficasse responsável por estabelecer um modo de padronizar os termos técnicos do português, de forma que fossem ensinados uniformemente em todo o país.

Como se sabe, a comissão designada para estudar esse assunto acabou por determinar que o idioma falado no Brasil era a língua portuguesa, encerrando o debate sobre essa questão. Desse modo, ao mesmo tempo em que nesse período há uma valorização dos estudos sobre a especificidade do Português no Brasil, admite-se a unidade com Portugal (BALDINI, 1999, p.41)

Diante disso, surge em 1959 a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB), havendo agora uma homogeneidade da nomenclatura oficialmente imposta a ser seguida. A língua não era mais uma responsabilidade apenas dos gramáticos, desse modo, a ciência Linguística ganha autoridade para intervir na produção das gramáticas do português no Brasil: “A NGB é parte de um processo que, a rigor, não está nem nunca estará terminado. No século XIX, os autores de gramática não só exigem uma gramática brasileira, mas começam a se organizar em torno de uma terminologia brasileira que sustente esta-gramática”. (BALDINI, 1999, p. 91)

Partindo da vertente do papel do ensino da gramática nesse contexto, Orlandi (1997, p.5.) afirma que ser um autor de gramática no século XIX é "assumir a posição de um saber linguístico que não reflete meramente o saber gramatical português. Nesse momento, o da irrupção da República, não basta que o brasileiro saiba sua língua, é preciso que, do ponto de

vista institucional, ele saiba que sabe".

O ensino é reformulado após o golpe militar e é inserido o Ensino Tradicional, o qual conserva o estilo de educação caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. A Educação Tradicional se manteve como a base da educação escolar brasileira por mais de quatro séculos, sendo sua influência visível até os dias atuais.

Essa abordagem é reconhecida por se atentar mais à variedade e quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo do aluno. Tendo ênfase na memorização, o aluno é limitado a ouvir o conteúdo pronto, sem levar em consideração o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico.

A didática clássica é conhecida por um educador transmitir a lição aos alunos, os mesmo em um relacionamento frio copiam e transcrevem o que lhe é passado. O Professor comunicador e o aluno é ouvinte, à repetição nos exercícios, recapitulação e aplicação. A aprendizagem é receptiva e mecânica, ocorre com coação. Considera a capacidade de assimilação da criança a mesma do adulto. (OLIVEIRA, J. 2015, p.2)

O ensino atual é sistemático, seguindo as determinações limitadas do governo em relação ao ensino no Brasil. Além disso, o modelo de escola contemporânea (exigente, rígida e detentora do saber) não segue o contexto social em que está inserida, limitando-se aos preceitos tradicionais.

As instituições escolares e seus professores devem considerar a influência sócio-histórica e cultural exercida na escrita e leitura. Segundo Colom (2003), “[...] o ensino deve ser um sistema dinâmico, suscetível à inovação, que leva em consideração a complexidade da realidade atual”. Por conseguinte, é necessário que o docente mude suas concepções tradicionais e limitadas e busque uma forma de ensino mais eficiente, tendo em vista a aprendizagem dos alunos levando em consideração seu contexto social.

É no século XXI que uma concepção de língua com diversos usos e como instrumento de enunciação, discurso e intercomunicação é apresentada. Nessa realidade, o papel do aluno passa a ser de agente ativo, autônomo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos, considerando a interação entre autor, texto e leitor.

Tal modelo de ensino de língua, centrado na gramática e tendo como ponto de partida a palavra, atravessou o século XIX e quase todo o XX e, apenas e efetivamente, começou a mudar no último quartel do século XX, quando as teorias linguísticas - que levavam em consideração não só a palavra e a frase, mas a enunciação, o texto, o discurso - começaram a chegar às universidades brasileiras; quando os estudos de Coseriu e Labov em relação ao falar de grupos adentraram os bancos universitários, quando se começou a avaliar que a fala deveria ser, tanto

quanto a escrita, objeto de análise, de aprendizado, fomentando uma série de pesquisas nessas áreas. (LOPES, MOLINA, 2017, p.72)

Com isso, o foco da Educação sai um pouco do ensino e passa a buscar a melhor forma de aprendizagem. O deslocamento em questão, acrescido de novas concepções de língua teve grande impacto na aula de Língua Portuguesa, produzindo assim significativas mudanças no ensino de português.

3 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A língua é um instrumento vivo que sofre influências culturais e econômicas, e que se altera para expressar novas formas de considerar a realidade, da mesma maneira que a visão de mundo estabelecida por um público se modifica em vários aspectos. Compreendendo-se o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, se faz necessário aprender a cultura e valorizar o conhecimento, pois uma língua é o veículo de comunicação de um povo. Sobre a língua como veículo educativo, Freire diz:

Quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de uma lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 2000, p.61)

O português, atualmente, é a sexta língua mais falada no planeta e a terceira mais falada no ocidente. Há diversas razões para um estrangeiro se interessar pela língua portuguesa falada no nosso país. O Brasil é um país que tem uma extensa fronteira com países que têm o espanhol como língua oficial. Sendo o português e o espanhol da mesma variante do latim, pela proximidade geográfica e algumas similaridades gramaticais e fonéticas, existe uma demanda considerável do ensino de português nesses países.

Podemos citar como fatores para tal demanda o interesse comercial e econômico entre os países, principalmente os que pertencem ao Mercosul (Argentina, Paraguai e Uruguai) e o fato de o português ser uma língua presente na comunicação de importantes organizações internacionais,. Tudo isso gerou interesses favorecendo uma expansão no estudo da língua portuguesa na Europa e América do Norte. Corroborando com essa ideia Sampson afirma que

(...) os seres humanos não vivem sozinhos no mundo, tampouco vivem sozinhos no mundo das atividades sociais como comumente entendido, mas eles estão a mercê da língua que é o meio de expressão de sua sociedade. É uma ilusão imaginar que as pessoas se ajustam à realidade sem o uso da língua e que a língua é meramente

um meio incidental de solucionar problemas específicos de comunicação ou reflexão. O que importa é que o mundo real é em grande escala moldado pelos hábitos da língua do grupo. (SAMPSON 1980, p. 82).

Podemos destacar também outros perfis para quem procura o ensino da língua portuguesa: trabalhadores de multinacionais, estudantes intercambistas, pesquisadores, imigrantes e refugiados. A linguagem traz um mundo de sentidos, conceitos e significações que não se isolam em uma determinada forma irrefutável, que ignoram a inter-relação contextual, gramatical, semântica entre o aluno e o ensino de Língua Portuguesa.

No entanto, os elementos que compõem a língua portuguesa, como as estruturas, interferem no aprendizado do ensino dessa língua numa perspectiva estrangeira, porque além de fatores externos a ela, falantes nativos de outras línguas poderão ter dificuldades em compreender alguns elementos intrínsecos à língua.

Como se trata do estudo de uma língua, a morfologia estuda a palavra e suas formas. Tradicionalmente centralizada no estudo das classes de palavras, formação e classificação. A análise morfológica estuda palavras por palavras em uma frase autônoma, tendo em vista a sua classe gramatical.

Cada língua é um vasto sistema de padrões, diferente dos demais, no qual são ordenadas culturalmente as formas e categorias por meio das quais a personalidade não somente comunica, mas também analisa a natureza, percebe ou negligencia tipos de relações e fenômenos, canaliza o raciocínio e constrói a morada de sua consciência. (WHORF, 1956, p. 212)

A sintaxe caracteriza-se por estudar os processos combinativos e generativos das frases, especificando o funcionamento e sua estrutura interna. Existem regras para ordenar no discurso os morfemas e as palavras. As dificuldades do ensino do português como língua estrangeira surgem na estruturação de sentenças, problemas morfológicos que influenciam no aspecto sintático, como emprego dos tempos verbais, orações subordinadas, entre outros.

O léxico na língua engloba as unidades significativas. É a parte viva da língua, porque é por meio dele que o homem se expressa e cria novos conhecimentos, incorporando novas palavras e registrando novos significados. Tudo que existe tem um nome e isso é parte integrante do léxico. É o saber linguístico (que faz parte do cotidiano do homem) que forma o conjunto de palavras e expressões de um idioma.

O significado das palavras, principalmente os falsos cognatos e expressões idiomáticas são um desafio no ensino da língua portuguesa para estrangeiros. A palavra “oficina” que em espanhol significa escritório tem a mesma forma do substantivo “oficina” do português. Assim como expressões idiomáticas, como “quebrar um galho” é uma expressão da nossa língua e

não tem uma lógica ou explicação em outros idiomas.

4 DESAFIOS DO ENSINO

O ensino do PLE²⁴ iniciou-se em 1901, com o *Manual de Língua Portuguesa* do professor Rudolf Damn (1901). A atual abordagem comunicativa acontece inicialmente com Almeida Filho (1978). No Brasil, existem diversos fatores que dificultam o ensino do PLE, que envolvem professores, alunos, contextos sociais e políticas governamentais. Entre tantos, o primeiro que podemos citar é a formação do professor. No início do século XX a abordagem do ensino era voltada para a formação e educação dos filhos de imigrantes.

Atualmente é direcionada para a inclusão e a interação do estrangeiro na sociedade em que ele deseja se inserir. No Brasil, para ser professor de PLE é necessária a formação tradicional na área de Letras e também um curso especializado em PLE, que não está implementado em todas as universidades do país. Saber sobre a operação da língua não capacita um professor para o ensino do PLE, pois “para ensinar profissionalmente uma língua hoje o professor precisa mais do que uma competência espontânea implícita. Ele ou ela precisa ser mais do que prático-experiente, embora prática seja constitutiva de quem vai ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 3)

Inclui-se também o choque cultural entre o professor e o aluno, uma vez que a maioria das formações visam ao ensino de conteúdos teóricos e exigem pouca prática. Sendo assim, o profissional tem de ser proficiente no ensino do PLE, não se limitando apenas aos conhecimentos teóricos. A relação entre aluno e professor tem de ser desenvolvida a partir do momento em que o professor passa também a ouvir o aluno e tenta entender o que lhe é necessário para um melhor aprendizado, sendo levado em conta o nível, a idade, a origem e o objetivo de cada um.

Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, (...), que fica, passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como “passar” ou “aplicar” as noções que lhe ensinaram. Os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho. O novo perfil do professor é aquele do pesquisador que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre. (ANTUNES, 2003, p. 36)

É fundamental que existam professores mais perceptivos e preparados, como também textos com linguagens acessíveis, escolas e cursos específicos. Sobretudo, agregando as novas tecnologias ao aprendizado de forma que o crescimento individual acompanhe o coletivo.

²⁴ Português como língua estrangeira

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (...), permite que o usuário(ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc). (ROJO, 2012, p. 23)

Contribuindo, assim, não só para a propagação do PLE, mas também para a difusão do contexto social em que o indivíduo está inserido, de forma que a aprendizagem seja significativa. Deste modo, o conhecimento sofre um processo de contínua elaboração e reelaboração, tornando o aluno cada vez mais confiante. Assim, para Azeredo, “as muitas espécies e formas de textos (...) não são apenas os meios apropriados às nossas intenções e finalidades comunicativas; elas são, também, expressões dos papéis sociais que as legitimam” (AZEREDO, 2007, p. 73)

O professor aprende a ensinar o PLE como uma língua estrangeira e não como língua materna, o que causa inicialmente um estranhamento, sobretudo no aspecto de que é voltada de forma central para a comunicação e não de domínio escrito. Tendo assim que levar em conta toda a bagagem cultural pré-existente no aluno.

(...) podemos reunir todas aquelas propriedades de pessoas, coisas, impressões sensoriais, experiências e situações que despertam em nós o sentimento de estranheza, e inferir, então, a natureza desconhecida do estranho a partir de tudo o que esses exemplos têm em comum. Direi, de imediato, que ambos os rumos conduzem ao mesmo resultado: o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido (...) (FREUD (1919), 1985, p.238)

Desse modo, novas políticas voltadas ao PLE são extremamente necessárias, medidas voltadas para o incentivo de criação de novos programas para a capacitação de professores. Sendo elas políticas que estimulem o crescimento e a amplificação do PLE tanto no Brasil como em países do exterior. Em conformidade com Almeida Filho (2001), o potencial comunicativo para o ensino de língua é grande, entretanto ainda continua sendo inexplorado. Seguindo esse pensamento, ele ainda afirma que:

Há muito a acrescentar e que transformar no paradigma emergente e no concreto da prática. A dimensão do que ainda é preciso formular pode intimidar numa primeira tomada de consciência mas devemos sempre reafirmar nossa disposição de avançar nos esforços de construção teórica e renovação cautelosa da prática nos anos e décadas vindouros. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 18,19)

Dentre as políticas já existentes, podemos citar o CELPE-BRAS e o PPPLE como duas plataformas que desoprimem esse ensino, pois possibilitam que o interesse do indivíduo na questão do PLE possa de alguma forma ter visibilidade.

O exame brasileiro para certificar a proficiência do professor de PLE é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (CELPE-BRAS). Esse exame é aplicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Ministério da Educação e do Ministério de Relações Exteriores. A Celpe-bras avalia a capacidade de uso da língua de forma oral e escrita, não afere questões de Língua Portuguesa com questões gramaticais, possibilitando diversos níveis de proficiência.

Por sua vez, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE) oferece gratuitamente materiais didáticos para o aperfeiçoamento do professor e interessados em geral. Foi desenvolvido entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), como meio de cooperação linguístico-cultural, promovendo a interação desses países e contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos.

Esses materiais são produzidos por cada um dos países membros e possuem variedades linguísticas, culturais, geográficas e históricas específicas de cada um. Conseqüentemente, o desenvolvimento social vai além do âmbito da comunicação, pois advém de uma aprendizagem contextualizada.

Os desafios do ensino derivam de uma falta de interesse governamental no PLE, o que contribui para a pouca procura da especialização nessa área; não que essa seja uma área de pouco interesse por parte de alunos e professores, mas não há uma maior valorização.

É hora de esclarecer, reforçar, descartar ou reafirmar pressupostos na construção de uma experiência que pode fazer a diferença num país onde o corpo profissional de ensino de línguas está praguejado com limitações extrínsecas endêmicas e confusões teóricas sérias mas ao mesmo tempo tão esperançosamente ocupado com a sua (re)construção. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 28)

Dessa maneira, podemos concluir que a formação do professor de PLE é constante, não se resumindo apenas ao conhecimento nativo da sua língua, sendo seus métodos de ensino adaptados ao contexto social em que está inserido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo pode-se perceber, que, atualmente, no Brasil, não existe um devido suporte do governo ao ensino de língua portuguesa como língua estrangeira. A qualificação em ambas as línguas depende do professor, que não recebe uma preparação específica para esse tipo de ensino. Essa lacuna acaba atrapalhando o ensino e aprendizagem de português

como segunda língua, não atendendo à demanda de interesse dos estrangeiros.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de investimento do governo, visando à grande potencialidade da língua portuguesa tanto econômica quanto cultural. Esse artigo, elaborado através de pesquisa bibliográfica, busca refletir sobre a situação atual do ensino de PLE no Brasil, observando a falta de apoio do governo quanto à preparação do docente. A língua sendo um meio de comunicação social exige que políticas governamentais eficientes sejam implantadas.

O foco do ensino então vai além do aspecto gramatical, mas considera os contextos sociais possíveis na relação entre aluno e professor, desde a comunicação que serve para o estrangeiro como meio de inserção na sociedade, até a ampliação do conhecimento.

Em relação ao professor, é necessário o incentivo das universidades, começando pela implantação do curso de PLE em todas as universidades federais do país. Com isso, haveria uma propagação maior do PLE, dando oportunidade para alunos e professores se aprofundem nessa área.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé, 1937. **Aula de português: encontro & interação** - São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1)

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua. Ed. especial**, vol. 09. São Paulo, APLIESP, 2006, p. 9-19.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora ?. **Rev. bras. linguista. apl.** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982001000100002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100002>.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos.** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BASTOS, Luana Arrial; VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos. **Perfil de Formação do Professor de Línguas Estrangeira: Uma Revisão Sistemática.** In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, PUCPR. Artigo [...]. Brasil: [s. n.], 2015. *E-book*.

BALDINI, Lauro. (2000) "**A Nomenclatura Gramatical Brasileira Interpretada, definida, comentada e exemplificada**". In: Sínteses(5):59-81. Campinas - SP: IEL - UNICAMP.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola** / Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. – São Paulo : Parábola Editorial, 2012. 264 p.

FÁVERO, Leonor Lopes ; MOLINA, Márcia A. G. **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO ESCRITA**. Dossiê- O texto em sala de aula: práticas e sentidos, Percursos Linguísticos, 29 abr. 2019.

FREIRE, P. **O partido como educador educando**. In: JARDILINO, José Rubens L. Paulo Freire: retalhos bibliográficos. São Paulo: Edições Pulsar, p. 61, 2000.

GONÇALVES, Leticia Aparecida de Araújo ; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. Entretextos, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/16191/138> 98. Acesso em: 9 abr. 2019.

ÍPSILON. **HÁ 244 MILHÕES DE FALANTES DE PORTUGUÊS EM TODO O MUNDO**. 28 de Outubro de 2013. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2013/10/28/culturaipsilon/noticia/ha-244-milhoes-de-falantes-de-portugues-em-todo-o-mundo-1610559>>. Acesso em: 10 de Abril 2019.

RIBEIRO, Jhéssyka Oliveira. **A RELAÇÃO TEÓRICA E A PRÁTICA DA APLICAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO. A RELAÇÃO TEÓRICA E A PRÁTICA DA APLICAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO**, Monografias, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/relacao-teorica-pratica-metodos-ensino/relacao-teorica-pratica-metodos-ensino2.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SAMPSON, G. **Schools of linguistics**. Stanford: Stanford University Press, 1980.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Mattoso Câmara: **um novo discurso sobre o estudo da linguagem no Brasil**. Portal Educação, 2004. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/mattoso-camara-um-novo-discurso-sobre-o-estudo-da-linguagem-no-brasil/7282>. Acesso em: 9 abr. 2019.

WHORF, B. L. **Language, thought e reality**. Edited by John Carroll. Massachusetts: The MIT Press, 1956.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante²⁵, Natália Helena Nery e Silva²⁶; Rosenice de Lima Gabriel²⁷

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o Brasil é um país de grande extensão geográfica, que possui regiões distintas, onde cada região possui culturas, costumes e falares diferentes. Embora a língua portuguesa seja considerada língua oficial do Brasil, a forma de falar em cada região varia, e até dentro da mesma região há diferenças de cidade para cidade, pois a língua é viva. Além disso, segundo o IBGE (2010) há também 274 línguas indígenas faladas no Brasil, como também língua de imigrantes e comunidades afro-brasileiras. Daí a necessidade do estudo da variação linguística.

“Uma língua é sobretudo um produto social e cultural e como tal deve ser entendida...” Ao longo dos anos, tem se abordado o ensino de língua na sala de aula no Brasil de forma prescritiva demonstrada nos livros didáticos. Nos anos mais recentes, porém, com a emergência de mais estudos linguísticos voltados para a variação, tem-se buscado contemplar essa heterogeneidade no livro didático de língua portuguesa. Pretendemos com este artigo analisar um Livro Didático de Língua Portuguesa para observar como o mesmo tem apresentado a língua, se de forma prescritiva ou descritiva e explicativa.

2 OBJETO DE ESTUDO

A língua é um produto social e cultural, que possui diferenças de ordem lexical, em que se usa palavras diferentes para falar a mesma coisa. Há também diferenças na pronúncia de um mesmo vocábulo, seja de acordo com o lugar (variação diatópica), seja conforme a situação, formal ou informal (variação diafásica). Existe também a variação sintática, quando se utiliza de uma frase em ordem diferente para expressar a mesma informação. Conforme definem Mussalin & Bentes (2010):

²⁵ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Docente da Universidade Federal da Paraíba

²⁶ Mestranda em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba

²⁷ Mestranda em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba

A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas. A variação social ou diastrática, por sua vez, relaciona-se a um conjunto de fatores e que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. (Mussalin & Bentes, 2006, p. 34).

A Sociolinguística é o campo da Linguística que trata de observar e descrever como acontecem os diferentes falares de uma língua. Pela perspectiva dialetológica, importa ao pesquisador verificar se os falantes da mesma língua apresentam diferenças em seus modos de falar de acordo com o lugar, com a situação de fala, ou registro, ou ainda de acordo com o nível socioeconômico do falante. A língua que chamamos português, portanto, pode apresentar variantes lexicais, fonéticas, morfológicas e sintáticas (FIORIN, 2003).

William Labov é o cientista da língua mais conhecido por seus relevantes estudos que contribuíram para o desenvolvimento da teoria variacionista. Um exemplo de variação que acontece no Brasil é o frequente uso do pronome “tu” pelos paraibanos, no lugar da utilização do você, diferentemente do que acontece na cidade de Brasília e outras partes do Brasil.

Dito isso, acreditamos que a observação desses tópicos de variação por parte do professor é importante para se obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, com base nas definições anteriores, pretendemos analisar uma unidade do livro didático

Apis Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental I, a fim de verificar se há ou não a contemplação de aspectos variacionistas da língua, seja, de ordem geográfica, de variação social, situacional.

Acreditamos que a análise do livro e a metodologia de ensino para este utilizado devem observar a localização de seu público alvo, ou seja, o aspecto diatópico, bem como o aspecto diastrático, pois, deve ser considerado que não existe uma monolíngua, além de ser importante considerarmos a heterogeneidade dos falantes, pois não existe uma única forma de falar. Corroboramos com tais esclarecimentos e ainda frisamos que quando o sistema educacional compreende tais aspectos variacionais, evita-se em sala de aula o preconceito linguístico, à medida que é possibilitado ao aluno a ampliação do seu conhecimento de mundo fortalecendo o respeito às diferenças.

Importante destacar os conceitos de variedade de prestígio e de variedades não prestigiadas. A variedade de prestígio é a considerada padrão, aquela que tem mais prestígio em uma comunidade linguística e a variedade não padrão é aquela que não se tem como “correta” pelos falantes de determinadas comunidades linguísticas, sendo ela a variedade não prestigiada. Pretendemos ver se os diferentes registros estão contemplados no LD.

A apresentação dos diferentes registros no LD contribuiria para o desenvolvimento da consciência linguística, mostrando que todas as variedades podem ser aceitáveis, mas o domínio da norma culta é fundamental para participação efetiva nas diversas atividades sociais de mais prestígio na sociedade.

Considerando que a língua constitui também um fenômeno de relações de poder, em paradoxo com o que comumente é relatado em pesquisas, vemos que sistema educacional por vezes trata a língua portuguesa sob um status que abrange apenas a norma culta da língua na escrita bem como na oralidade, e, assim, por não considerar as inúmeras possibilidades de construção na oralidade, suas questões regionais e sociais correm o risco de ‘indiretamente’ contribuir para um preconceito linguístico.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LIVRO

O Livro Didático escolhido para análise foi o *Apis Língua Portuguesa*, livro do 1º ano do Ensino Fundamental, adotado pela rede municipal na capital de João Pessoa, na região Nordeste. No momento da solicitação do material para fins de análise, a professora regente da sala do 1º ano comentou que a escolha ocorreu pelos professores da rede de ensino, que deveriam ter como parâmetro de escolha os princípios regidos pela BNCC - Base Nacional Curricular Comum, dentre os principais deveriam ser analisados os princípios e características de aspectos variacionais na escrita e na oralidade.

A BNCC propõe que o aluno seja apresentado “ao funcionamento da linguagem em suas variações, o que se torna uma oportunidade para o aluno aprender a decidir pelas formas adequadas a cada situação comunicativa.” Assim, no referido documento, as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, são:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BRASIL, 2018)

O Livro Didático é de autoria de Borgatto, Bertin e Marchezi (2017) tendo nesta publicação a sua 3ª edição; destacamos que todas as autoras são docentes. Foi possível observar que o LD como um todo trabalha em suas unidades leitura e interpretação de texto,

além da escrita. Contempla a prática da oralidade com a sessão “Conversa em jogo”, em que o aluno pode interagir, contribuindo com seu conhecimento de mundo. Após esse passo, há propostas de dinâmicas que contextualizam o assunto, uma proposta de atividade que contempla uma pesquisa e uma revisão, a qual as autoras chamam de memória em jogo. Escolhemos para análise a unidade 11, com o tema “Cantiga Popular”, p.126, em que trabalha-se fonologicamente a letra G, e, e em alguns momentos trabalha-se a categorização dos substantivos de forma dinâmica. Assim, o livro, em sua linguagem verbal, aproxima as crianças do assunto dando suporte aos professores com ideias sequenciadas que sistematizam o aprendizado. Já na linguagem não verbal, há propostas com imagem, atividades de pinturas, trazendo assim uma diversidade de atividades.

O capítulo inicia com um “Desafio” para criança identificar e dizer rápido (*brainstorm*) os “brinquedos e brincadeiras” contidos na imagem, que é uma pintura. Em seguida, a sessão “Leitura” é precedida de uma estorinha (que convida a criança a imaginar o que pode ter acontecido ao personagem), então é proposta a leitura de uma “Cantiga Popular” com título “Meu Galinho” sobre uma personagem que perdeu um bichinho de estimação.

Percebemos que existem ilustrações com os personagens, o que ao nosso ver, facilita o processo de aprendizagem. Após essa leitura, há uma sequência de atividades de interpretação de texto, que são: 1) identificar e pintar o nome do personagem da cantiga; 2) escrever juntos o assunto da cantiga; 3) marcar a imagem que representa o lugar onde o bicho foi perdido; 4) o aluno é motivado a imprimir no papel como imagina que o galinho se perdeu, pintando-o bem colorido; 5) pede para que o aluno ouça a história que o professor deverá ler para ele e a partir da leitura marque a alternativa que descreve o que aconteceu; a atividade; 6) trabalha o antônimo; 7) é solicitado aos alunos uma releitura, com a escolha de uma parte para ler para a turma e treinar essa leitura.

Em seguida, há a sessão “Prática da Oralidade” em que os alunos são convidados a interagir com seus pares, conversando sobre cantigas, podendo citar a que eles conhecem. Acreditamos que este tipo de atividade contribui para o fortalecimento interacional, respeitando os aspectos geográficos e sociais, pois os alunos podem expressar de acordo com sua vivência seus conhecimentos de mundo para seus pares.

Após essa etapa, vem a “Produção de Texto”, nela os alunos, em grupos, devem criar cantigas seguindo alguns direcionamentos de planejamento proposto pelas autoras como: 1) Imaginar outro bicho para completar a cantiga e o lugar em que foi perdido; 2) Combinar como é o bicho, qual a cor, o que ele faz, como é a voz dele; 3) Pensar no lugar onde ele será encontrado no final; 4) Após a criação, os alunos devem sugerir como os versos devem ser

completados para que a professora escreva no quadro.

A sessão seguinte é a “Revisão”; o texto será relido e revisado pelos alunos, com possibilidade de mudança. Após essa etapa os alunos irão apresentar seus trabalhos.

Adiante vem a sessão “Palavras em Jogo”, com um caça palavras para que os alunos identifiquem os nomes dos personagens trabalhados com a letra G. Através dessa atividade é possível trabalhar a parte fonológica da língua portuguesa de forma lúdica, em que é solicitado aos alunos que identifiquem e circulem as letras C e G no alfabeto. Observamos que a ideia dessa atividade é possibilitar aos alunos a comparação e distinção destas letras na escrita, uma vez que são bastante semelhantes.

Na sequência é apresentado de forma dinâmica as outras formas de escrita da letra G e é praticada a escrita da letra G. Após essa etapa é pedida a formação de novas palavras através da mudança de uma letra. Após o contato com as diferentes escritas da letra G, o aluno deve ler os recortes de jornal e revista e circular a letra G quando a encontrarem.

A página seguinte, 133, traz a sessão “Atividades”, com 1) atividade de escrita em que as palavras têm uma letra trocada e o aluno deve reescrevê-las com a letra correta com ajuda da ilustração. Na questão 2) é proposta a escuta das palavras; o aluno deve identificar as palavras onde a letra G tem o mesmo som. Já na atividade 3), é proposto um bingo; o aluno escolhe 4 palavras para pôr em sua cartela, em seguida a professora sorteará palavras e o aluno deve identificar se as suas forem chamadas.

Na sessão “Atividade de pesquisa”, o aluno deve recortar de jornais e revistas 5 palavras com a letra trabalhada, ou seja, a G, para colar em seus cadernos. Após isto, é solicitado que o aluno, com apoio da professora, separe as palavras por categoria substantivas, como nomes próprios, comuns, nomes de objetos, nomes de animais entre outros. Em seguida, é trabalhada a escrita e outra atividade lúdica de sistematização com a prática da oralidade, como um bingo, para distinção fonológica com a pronúncia das palavras. É trabalhada também a autonomia dos alunos, pois eles podem escolher as palavras a serem escritas.

É trabalhado ainda o relacionamento interpessoal, pois muitas atividades dialógicas que são proposta serão realizadas em duplas ou em grupos.

Percebemos ainda que atividades nos campos da fonológica e semântica são mais sistematizadas nos finais das unidades. Temos, como falado anteriormente, atividades que possibilitam a comparação de sons. As atividades de reescrita das palavras a partir de imagens que auxiliam e facilitam a compreensão dos alunos; além da possibilidade de uma distinção fonológica sonora, a percepção das variações fonológicas e semânticas durante a verbalização das palavras.

Por fim, a unidade traz um subtópico de nome “Tecendo Saberes”, que traz ilustrações dos tipos de brincadeiras que as pessoas gostam de brincar desde criança. Após as ilustrações, é explicado como o Brasil é um país bastante extenso, tendo assim mudanças culturais, e é apresentado fotos de diferentes festivais com dança. No Nordeste, o Concurso de Quadrilhas Juninas, no Sul, a Festa de Dança em Santa Maria.

Acreditamos que aí está uma oportunidade para se trabalhar a variação geográfica dos vocábulos. Pode-se apresentar como são chamadas as comidas de milho no Nordeste e em outras regiões do Brasil, por exemplo, com imagens. Pamonha, canjica, mungunzá, cocada, maria-mole, pé de moleque, pinhão, quentão, cuscuz, quindim, são sugestões de palavras que podem ser trabalhadas com os alunos, para que percebam a diferença cultural e linguística. E se houver alunos de outras regiões na sala de aula, eles poderão contribuir dizendo como é chamado tal alimento na região de onde ele vem, como preconiza a BNCC.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que usando a criatividade, o professor poderá trabalhar os aspectos variacionistas por meio das atividades lúdicas que contemplam a subjetividade e a diversidade cultural. Como falamos acima, o professor poderá trazer imagens das comidas típicas das regiões e pedir que os alunos identifiquem, mostrar as possíveis formas de chamar. As atividades escritas possibilitam a criação de um aprendizado natural.

Na oralidade, diante das propostas das atividades em todas as unidades é possível trabalhar as variações geográficas e sociais, assim respeitando as diversidades linguísticas. As atividades lúdicas como jogo de palavras ou troca letras possibilitam a identificação de distinções fonológicas e semânticas, ou seja, de palavras e sentidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Joseilson Jales. DE LIMA, Maria Graceli. SAMPAIO, M^a. Lucia P. A **Abordagem da Variação Linguística no Livro Didático de Língua Portuguesa. IV Fórum Internacional de Pedagogia.** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Programa Nacional do Livro didático:** PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica MEC/SEB/FNDE, 2011.

Fiorin, José Luiz (2003). **Introdução à Linguística.** São Paulo: Contexto.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 Jul 2019.

Mussalin, Fernanda & Bentes, Anna Cristina (2006). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Contexto.

TRICONE, Ana. **Ápis Língua Portuguesa**, 1º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais/ Ana Trinconi, Terezinha Bertin , Vera Marchezi -- 3. ed. -- São Paulo: Ática, 2017.

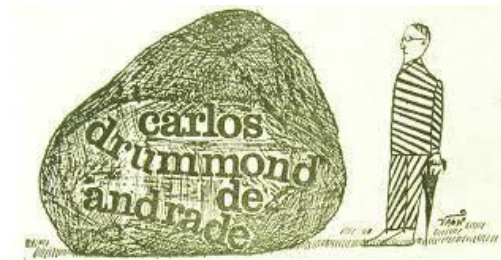
SEÇÃO II: LINGUAGEM E INCLUSÃO

No Meio do Caminho

Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho tinha uma
pedra tinha uma pedra no meio
do caminho
tinha uma
pedra no meio do caminho tinha
uma pedra.

Nunca me esquecerei desse
acontecimento na vida de minhas
retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma
pedra tinha uma pedra no meio do
caminho no meio do caminho tinha
uma pedra.



FALTA ESCOLA BILINGUE PARA OS SURDOS NA CAPITAL PARAIBANA?

Jakeline Daniela Soares da Silva Nascimento²⁸; Pablo Machel Nabot Silva de Almeida²⁹;
Nayara Adriano de Almeida³⁰

1 INTRODUÇÃO

E. Huet, o francês que criou as primeiras instituições oficiais de ensino para surdos no Brasil e no México, com o seu pioneirismo, influenciou as línguas de sinais nesses dois importantes países da América Latina.

No Brasil a educação dos surdos iniciou-se quando o professor francês, e surdo, Ernest Huet veio a convite do imperador D. Pedro II. O professor preparou um programa que consistia em usar o alfabeto manual e a Língua de Sinais da França, e apresentou documentos importantes para educar os surdos, mas ainda não havia escola especial. Assim, o professor solicitou então ao imperador D. Pedro II um prédio para fundar uma escola.

Em 1857 no dia 26 de setembro, através da Lei 939 (que estabelecia uma verba anual para custear as despesas com os alunos), consolidou-se o INESM, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro.

Huet foi diretor do Instituto de Surdos de Paris e do INESM. No entanto em 1862, deixa o Rio de Janeiro e retorna à França sem motivo conhecido. Em 1873 surge a publicação do mais importante documento encontrado até hoje sobre a Língua Brasileira de Sinais, o *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de autoria do aluno surdo Flausino José da Gama, ex-aluno do INSM, com ilustrações de sinais separadas por categorias (animais, objetos, profissão etc). Esta linguagem não é mais usada atualmente.

Passados quase 40 anos desde a criação do primeiro manual, foi fundada por João Brasil Silvado Jr. (24/05/1913), a Associação Brasileira dos Surdos-mudos (ABSM), cuja cultura obteve um grande desenvolvimento. No entanto, foi em 1911 que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro.

Durante o período de 1930 a 1947, o Dr. Armando Paiva Lacerda, à época diretor do INES, exige que os alunos não usem a Língua de Sinais, podendo apenas utilizar o alfabeto

²⁸ Faculdade Mauricio de Nassau.

²⁹ Mestre em Linguística pela UFPB em 2016 e graduado em Letras - Licenciatura Plena em Língua Vernácula (Portuguesa) e Inglesa pela UFPB em 2012. Também é membro pesquisador do Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL) e estudioso integrante do Grupo de Estudos em Processamento Linguístico (GEPROL) da UFPB.

³⁰ Universidade Federal da Paraíba.

manual e um bloco de papel com lápis no bolso para escrever as palavras que quisessem falar. Após três anos, os surdos não conseguem adaptar-se a essa imposição do oralismo e continuam a usar a Língua de Sinais e o alfabeto manual. No entanto, os professores e inspetores burlam as ordens na comunicação com os alunos surdos, desta forma, em 1957 fica proibida totalmente a utilização da língua de sinais no INES. Durante a década de 1950 o poder do método oralista francês cresceu em todo o Brasil sob a responsabilidade da Prof^a. Alpia Couto.

O desconhecimento e a falta de convivência com os surdos provocaram prejuízos na cultura da comunidade surda, o empobrecimento da Língua de Sinais e a falta de acesso às informações sociais. As questões da Educação Especial se tornam apenas vinculadas a interesses político-econômicos.

Esta influência oralista permaneceu até o final da década de 70, quando chega ao Brasil a Comunicação total, que defendia o uso de qualquer forma de comunicação: oral, escrita, desenhos, gestuos, dentre outras. No entanto, é no início dos anos 90 que o Bilinguismo desponta em seus primeiros passos, como fruto das reivindicações dos surdos e de suas comunidades.

O bilinguismo é o processo recomendado para a educação de surdos e consiste na aprendizagem da língua de sinais como primeira língua (L1) do surdo e a língua majoritária do país como segunda língua (L2) na sua modalidade escrita. Alguns países adotam o ensino da segunda língua na sua forma oral. (CAPOVILLA, 2008).

O bilinguismo propõe a aprendizagem da língua de sinais precocemente e esse aprendizado favorece um desenvolvimento da linguagem bem mais significativo. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao oferecê-la a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar (QUADROS & SCHMIEDT, 2006).

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da LIBRAS como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em LIBRAS e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (FERNANDES, 2014); (BRASIL, 2014).

A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que Libras e

língua portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que sejam línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar (FERNANDES, 2009).

A despeito das melhorias na política (sobretudo legislativas) que reconhecem a situação do bilinguismo dos surdos brasileiros, prepondera a manutenção de uma percepção social na qual esses estudantes são, não apenas, narrados como deficientes da linguagem, mas relegados, de fato, a essa situação, ao não estarem dadas as condições materiais de sua produção histórica como cidadãos bilíngues, desde o seio familiar até círculos sociais mais amplos como é o caso da escola e do trabalho (FERNANDES, 2014).

Como objetivo geral para este trabalho buscamos analisar a falta das escolas bilíngues para surdos na capital paraibana. De modo mais específico, objetivamos: entender quais as hipóteses geram a falta desta escola; a falta que a escola bilíngue faz para a sociedade; quais os danos educacionais os surdos sofrem por causa da ausência da educação bilíngue.

A implementação da educação bilíngue para surdos está vinculada às políticas no campo da Linguística e da Educação, que, por sua vez, são movidas principalmente através das lutas do movimento surdo. Muitas conquistas estão ligadas à aprovação da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, favorecendo a regulamentação da LIBRAS como uma reconhecida língua oficial para a comunidade surda em nosso País. O documento Proposta de Criação do Sistema Estadual Bilíngue para Surdos também é resultado de articulação e força política do movimento surdo.

No entanto, ressalta-se que a conquista do ensino bilíngue em escolas de surdos ainda é insuficiente, visto que há resistência a sua real efetivação. Isto advém das inúmeras tentativas de subtrair esse direito, o qual acaba sendo revogado por meio da proposta de inclusão indiscriminada destes alunos no ensino regular. No entanto a comunidade surda permanece a pelejar pelo seu direito ao ensino bilíngue, tal qual previsto na legislação, não sendo subtraído (WITKOSKI, 2013).

A educação bilíngue deveria ser obrigatória para a criança surda, mas faltam políticas públicas em cada estado e/ou região que sejam mais incisivas e que priorizem uma inclusão maior e melhor socialização educacional. Nesse sentido, “a língua como acervo linguístico, é o conjunto de hábitos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender” (SUASSURE, p.92).

Houve certo desenvolvimento na educação dos surdos referente a materiais de suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem, tanto de sinais quanto oral e escrita. Em termos de desenvolvimento da linguagem de sinais, tais como enciclopédias, dicionários,

livros que iniciam uma fundamentação maior aos estudos e registros desse desenvolvimento educacional.

Logo, há diversas etapas para serem vencidas pela comunidade surda e sua maior discussão e crítica está no direito de ter um ensino igualitário que promova seu desenvolvimento, empoderando o cidadão, tornando-o participativo na sociedade global.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil a política de inclusão surgiu nos anos 80, embora com amparo legal, segue a passos lentos, numa trajetória de erros e acertos, principalmente no tocante à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, convivendo com ditos “normais”, em que percebemos vários impasses sobre o tema diversidade na sala de aula. No entanto, com bases nas leis e suas diretrizes vem oferecendo a oportunidade, manifestando compromisso de inclusão a pessoas portadora de deficiência, tendo direito à matrícula e outras providências educacionais, deixando muitas causas negligenciadas como as ausências das escolas para os surdos, que fervorosamente a comunidade surda almeja conseguir este direito à reciprocidade, que mediocrementemente é negado às suas crianças e ao povo surdo.

2.1 FUNDAMENTOS DO BILINGUISMO

O bilinguismo fundamenta-se no uso da língua de sinais como língua materna (L1) para os surdos, promovendo um maior desenvolvimento, fluência linguística na comunicação com a comunidade surda e o uso da língua oficial de seu país como segunda língua (L2) da modalidade escrita/ oral, que estabelece a comunicação com a comunidade ouvinte. No contexto escolar, o objetivo é que o surdo possa acessar as duas línguas, sendo a língua de sinais (natural para ele), o instrumento de contato com a língua oficial do país, seja ela oral e /ou escrita.

O ensino bilíngue para o surdo possibilita estudos sobre a língua de sinais que faz parte da comunidade surda, promove o desenvolvimento literário e acadêmico nos diversos aspectos linguísticos, podendo explorar os artefatos culturais. O bilinguismo almeja a formação acadêmica do aluno surdo respeitando a sua particularidade e favorecendo o conhecimento de sua língua natural e da majoritária, no caso o português na modalidade escrita, (FERREIRA BRITO, 1995); (QUADROS E KARNOPP, 2004), motivando o pesquisador adormecido pela falta das escolas bilíngues e das políticas públicas que respeitem o seu direito à educação de

forma ampla.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que a cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola (MEC/ SEESP, apud DAMASIO, 2006, p.15)

Reforça-se a ideia de que a indicação da educação bilíngue deva ir além da escolarização de surdos, que o seu projeto político pedagógico aprecie todos os setores da vida social, principalmente a frente de trabalho, pensando na educação profissional (SKLIAR, 1998).

A metodologia bilíngue defende que os surdos adquirem conhecimentos por meio do canal visual, e que a mistura entre línguas, utilizadas na comunicação total, dificultava a aquisição de conhecimentos pelos surdos, pois cada língua tem características próprias e independentes, tornando-se assim impossível falar ambas as línguas (sinalizadas e oral) ao mesmo tempo no âmbito escolar (LACERDA, 1998).

De fato o bilinguismo torna acessível à criança surda uma abordagem educacional com duas línguas no contexto escolar. Os estudos apontam que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e materna ao surdo e à comunidade surda, respeitando sua cultura e identidade (GUARINELLO, 2007). Contrapondo-se ao modelo oralista, porque considera o canal visioespacial de fundamental importância para a aquisição da linguagem pela pessoa surda.

2.1.1 Bilinguismo no Brasil

O Brasil sofreu forte influência do oralismo puro, pois a língua de sinais brasileira teve sua origem na França, durante o século XV, por causa do Eduard Huet (1822-1882), professor surdo francês, que chegou ao Brasil em 1852 a convite do imperador D. Pedro II e por ser uma tendência mundial. No final da década de 70 chegou ao Brasil à comunicação total, que defendia a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com pessoas surdas.

No entanto o Bilinguismo no Brasil, como proposta para a educação de surdos, surgiu na década de 80. Essa linha teórica defende que o aprendizado da Língua sinalizada deve

preceder o da Língua oral, utilizada na comunidade a qual o surdo pertence. A proposta de Educação bilíngue, "busca respeitar o direito do sujeito surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio" (SKLIAR, 1998). Ainda, segundo Salles,

(...) efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais (SALLES, et al; 2004 p.47).

Há, no entanto, duas maneiras distintas de definição da filosofia bilíngue. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Acredita ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

O bilinguismo nada mais é que a aceitação e a convivência com a diferença, procurando aproximar e facilitar a comunicação entre a criança surda e a família ouvinte, sendo essas famílias na sua maioria ouvintes, o que torna essencial o envolvimento das mesmas na aprendizagem da língua de sinais. O bilinguismo aumenta as capacidades cognitivas e linguísticas do surdo, possibilitando melhores resultados educacionais que os conseguidos sob priorização da língua na modalidade oral.

Em relação à aquisição de linguagem, o bilinguismo afirma que a criança surda deve adquirir como a língua materna a língua de sinais. Essa aquisição deve ocorrer, preferencialmente, pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais.

O Bilinguismo pode ser compreendido como a habilidade de usar duas línguas, em diferentes graus de competência, podendo o sujeito ter mais ou menos fluência em uma delas, com desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo (MULLER e KARNOPP, 2015).

A Educação Bilíngue para alunos surdos é uma proposta educacional que começa a se difundir no Brasil principalmente a partir dos anos 1990. Na Educação Bilíngue, propõe-se que o aluno surdo tenha acesso, no ambiente escolar, a duas línguas: a Libras, língua utilizada pela comunidade surda; e à língua portuguesa, língua amplamente utilizada pelo grupo ouvinte majoritário, relatado por Lacerda (1998).

Nesse contexto Skliar (1988b) apresenta quatro modelos diferentes de educação bilíngue para surdos; *Bilinguismo com aspecto tradicional*: tem como princípio a prática

clínica de medicalização da surdez, gerando o desenvolvimento da identidade surda de uma maneira mínima ou quase inexistente; *Bilinguismo com aspecto humanista e liberal*: revela a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos, o que não corresponde com a verdade, uma vez que há diferença no tratamento social de ambos; *Bilinguismo progressista*: aproxima e enfatiza a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, sem uma preocupação histórica, social e política de alguns membros da comunidade surda; *Bilinguismo crítico na educação de surdos*: é o exemplo de escolas que usam língua de sinais como mediação com o oral e não como a produção cultural linguística.

Deixando claro que a proposta bilingue respeita a autonomia das línguas de sinais e orais. No entanto, Brito (1993) relatou que o bilinguismo da língua de sinais deve ser considerado de suma importância para o desenvolvimento do surdo em todos os âmbitos do conhecimento, promovendo a comunicação surdo-surdo, além de estimular o desenvolvimento cognitivo-social.

Nesse sentido, apresentar-se-á uma reflexão sobre o caso das políticas públicas de educação de surdos que acabam interferindo nas formas que o “bi” do bilinguismo passa a tomar nas experiências brasileiras. O Brasil, assim como vários outros países do Continente Americano, é identificado como país monolíngue na sua estrutural geral, porém é de conhecimento que temos várias línguas indígenas dentro do nosso país, assim como a *Urubu-Kaapor*, utilizada pela etnia indígena brasileira dos *urubu-caapores* que vive no sul do Maranhão, um dos 9 estados da região nordeste do Brasil.

No entanto, também é sabido que tais países, a exemplo do próprio Brasil, apresentam vários grupos falantes de outras línguas caracterizando o status bilíngue desses países. Logo, ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis etc.), que temos as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e que temos, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

No Brasil, o Bilinguismo começou recentemente a se configurar como proposta para a Educação de Surdos. No entanto, estamos ainda no processo inicial, balizados na lei e no decreto e em estudos de alguns profissionais da área. Encontramos poucas escolas desenvolvendo essa prática, alguns docentes interessados em discutir e entender melhor o funcionamento desta abordagem educacional. Devemos atentar ainda que 90% das crianças Surdas são filhas de pais ouvintes, que não possuem nenhuma experiência com surdez e, às

vezes, até mesmo um total desconhecimento.

O Bilinguismo para os surdos nas escolas brasileiras carece do surgimento de pesquisas que apontem cada vez mais para essa abordagem como uma área para discussões, visando problematizar a ausência de escolas bilíngues nas cidades, capitais brasileiras e em especial na capital Paraibana. Essa discussão precisa perpassar as políticas públicas para a educação bilíngue.

É necessário pensar no papel do Estado para a efetivação da educação da comunidade surda na perspectiva bilíngue, repensar os projetos políticos pedagógicos, a formação dos professores e implementação das escolas bilíngues para os surdos e em especial na capital da Paraíba.

2.1.2 Bilinguismo na Paraíba

Analisar uma educação bilíngue de surdos em escolas implica pensar em modos múltiplos de organização escolar, de composição de equipes de trabalho, de gestão administrativa e financeira, de espaços pedagógicos e de propostas educacionais, de lutas e de conquistas nos/dos estabelecimentos de ensino. Além disso, descrever e projetar escolas bilíngues para surdos está ligado ao que se entende por educação e por Bilinguismo, ou seja, apesar da criação de algumas propostas semelhantes de escola, há outros fatores que vão compondo um currículo escolar.

Pensando assim, os olhares investigativos apresentados neste artigo são resultantes de análises de entrevistas realizadas em 5 escolas das quais três escolas são inclusivas, uma caracterizada como bilíngue nas propostas de ensino a surdos e uma que perdeu a filosofia bilíngue e hoje apenas é uma escola regular

2.1.2.1 Escola Estadual de Audiocomunicação- EDAC -JP

Ao visitar a escola EDAC e ao entrevistar a coordenadora conseguimos construir um breve levantamento histórico da escola. Na década de 70 criou-se a Escola Estadual de Audiocomunicação–EDAC localizada na cidade de João Pessoa. A EDAC trabalhava com os alunos surdos educando e contribuindo com a socialização, mas hoje não funciona mais como uma escola para surdos e sim apenas como uma escola regular que apresenta dificuldade até para inserir-se na modalidade inclusiva.

A escola perdeu o foco e o objetivo do seu projeto, o que fez com que os alunos

perdessem o interesse; o que seria para educar e formar cidadão gerou vazio e desinteresse.

A escola funcionava nos três turnos, com períodos em que o número de alunos surdos era superior ao de ouvintes, mas em virtude de um período em que recebeu uma “má gestão”, houve a queda da proposta da escola e a evasão dos alunos. A gestão proibiu a presença de interpretes em sala de aula tornando mais difícil o direito ao aprendizado por partes dos surdos, resultando na transferência dos alunos para outras escolas.

O último aluno surdo da instituição esteve matriculado há 3 anos, a gestão da época teve que recorrer a instituições de apoio até conseguir um interprete ofertando a este aluno acessibilidade.

2.1.2.2 Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima- EDAC

A Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC foi fundada em março de 1983, na cidade de Campina Grande, por um grupo de professoras e de alunas estagiárias da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com a finalidade de suprir a inexistência de escolas para pessoas surdas no município e atender à necessidade urgente de um campo de estágio para a referida habilitação.

O bilinguismo bicultural trouxe para a escola a cultura da comunidade surda, valorizando-a e respeitando-a, de maneira que o aluno organize sua identidade surda. A implantação de um modelo bilíngue de educação para surdos requer a construção de uma série de condições que favoreçam a aquisição da língua de sinais, dentro de um marco natural, preferencialmente, em uma idade precoce. Para tanto, a escola de surdos desempenha um papel fundamental nesse processo, por ser um ambiente bilíngue privilegiado. Por isso, a importância do professor surdo dentro da escola.

Para a construção do modelo bilíngue-bicultural é importante, também, a presença de professores ouvintes que dominem a Língua de sinais. Baseada nestes e em outros estudos, a EDAC reformulou sua maneira de ver o surdo e sua metodologia de trabalho, assumindo, em 1995, o Bilinguismo em seu Projeto Pedagógico. Como resultado de forte pressão da comunidade surda e do entendimento de que a escola bilíngue para surdos é a opção mais adequada para a sua educação, foi implantada, na Escola, em 2000, a segunda fase do Ensino Fundamental e, em 2004, o Ensino Médio.

A implantação de uma educação bilíngue, iniciada em 1995, prossegue até os dias atuais. Se por um lado, trata-se de um processo bastante complexo, por outro, tem sido esse o

caminho encontrado mais compatível para o pleno desenvolvimento da educação da pessoa surda. No que concerne à estrutura organizacional da EDAC, é importante mencionar que em 2008 a EDAC contava com 336 alunos matriculados na faixa etária de 02 a 60 anos. Sua ação pedagógica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, funcionando em três turnos.

A Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC) diferencia-se das instituições regulares que atendem à política nacional, pois tem a LIBRAS como base para todas as suas atividades pedagógicas, colocando o português convencional como língua secundária, colateral no ensino. Assim, observou-se que a instituição compreende a educação bilíngue para surdos como uma questão de caráter social que envolve libras e língua portuguesa respeitando os aspectos culturais de cada língua, não limitando a inclusão à escola e sala de aula, mas ao contexto social mais amplo, pelo desenvolvimento máximo das capacidades de cada indivíduo integrante da instituição a partir do reconhecimento de suas especificidades culturais e linguísticas, e do fortalecimento de sua identidade (SOUZA, BEZERRA E AMORIM, 2016).

No entanto, as políticas públicas pouco atendem as suas necessidades e a escola continua perseverando numa tentativa de oferecer melhorias educacionais aos seus alunos.

A Paraíba precisa de mudanças nas políticas educacionais e públicas do nosso estado, que contemple a acessibilidade a uma comunidade que representa 22% da população do estado.

2.1.2.3 Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo - EMSGB

A Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB) fica situada a 191 km da capital paraibana, sendo inaugurada em 23 de abril de 2001. A Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB) tem como objetivo ser uma escola especial para surdos, e Diferentemente da EDAC-CG, surge em um momento histórico da educação de surdos em que o Bilinguismo já se firmava como uma opção de trabalho amplamente difundida e aceita por educadores de todo o mundo. Baseou-se na metodologia já trabalhada pela a EDAC em Campina Grande para desenvolver a sua metodologia de ensino.

2.1.2.4 Escola Municipal de Surdos de Aroeira –EMSA

A Escola Municipal de Surdos de Aroeira-EMSA foi inaugurada em 31 de julho de

2006. Inicialmente, funcionou no prédio da antiga Casa Paroquial, cedido por um ano pela Igreja Católica. Atualmente, encontra-se em uma casa alugada pela SEC. Por meio de projetos de extensão universitária, as professoras da UFCG iniciaram a assessoria pedagógica à escola, com o objetivo de capacitar os professores para trabalharem com a Educação de surdos e colaborar com a equipe pedagógica no desenvolvimento de uma proposta pedagógica adequada a essa modalidade de ensino, que considerasse os surdos, em sua realidade específica, com base no referencial teórico-metodológico da educação bilíngue para surdos, (GIANINI, 2012).

2.1.2.5 SUVAG - Escola dentro da UFPB

O Sistema Universal Verbotonal da Audição Guberina (Suvag), localizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), câmpus João Pessoa, ofertava o Curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), com uma carga horária de 40 horas, ministrado pelas instrutoras Andréa Emília e Elizângela de Lima, com duração de 2 meses em duas turmas, nos seguintes horários das 9h às 11h e das 19h às 20h40, nas segundas e quartas-feiras, no Suvag.

O Centro SUVAG da Paraíba é a instituição de referência em deficiência auditiva, sem fins lucrativos, fundada em 14 de janeiro de 1982, por um grupo de pais de filhos surdos e dessa forma, passou a oferecer à comunidade surda atendimento nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia e Pedagogia. Oferecia apoio pedagógico para surdos matriculados em escolas regulares e desenvolvia um trabalho de ajuda ao surdo para tornar-se cidadão participativo da sociedade, além das atividades de Psicologia e Fonoaudiologia, oferecidas também à população ouvinte.

O Centro Suvag (Sistema Universal Verbotonal da Audição Guberina) instalava tendas com estande informativos sobre a Deficiência Auditiva, no estacionamento ao lado da instituição, em que fonoaudiólogas voluntárias faziam triagens audiológicas e, caso fosse necessário, havia encaminhamentos adequados para cada situação.

Numa reportagem a presidente do Centro Suvag (Sistema Universal Verbotonal da Audição Guberina), Benedita Dultra de Moraes Almeida, disse que a Paraíba possui 150 mil pessoas com surdez, sendo que 25 mil vivem na capital (PBAGORA, 2012).

Este centro foi extinto, com isso promoveu mais um problema na educação dos surdos, empoderando mais ainda a exclusão do cidadão surdo, evitando que o mesmo utilize dos

plenos direitos de aprender, interagir e participar ativamente da sociedade em geral.

2.1.2.6 FUNAD

A Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) foi instituída pela Lei Estadual nº. 5.208, de 18 de dezembro de 1989, mas sua fundação ocorreu em março de 1991 e o primeiro atendimento no dia 24 de abril de 1991, cuja data marca o início de uma trajetória pioneira no atendimento e inclusão das pessoas com deficiência no estado da Paraíba.

Desde 1991 a FUNAD já atendeu aproximadamente 30 mil pessoas da Paraíba e até de outros estados. Segundo o último levantamento feito pela Diretoria Técnica da Fundação, existem atualmente 3.480 usuários sendo atendidos e uma média mensal de mais de 150 novos usuários sendo encaminhados para as coordenadorias, assessorias e núcleos de atendimento.

A FUNAD é um Órgão do Governo do Estado da Paraíba, vinculado à Secretaria Estadual de Educação referência no Serviço de Habilitação e Reabilitação nas quatro áreas da deficiência – CER IV (física, intelectual, visual e auditiva), sendo referência no Estado da Paraíba, onde as pessoas com deficiência são atendidas por uma equipe multidisciplinar ofertada pela instituição.

A Fundação realiza um trabalho interdisciplinar, dispondo de um corpo técnico de fisioterapeutas, médicos, psicólogos, assistentes sociais, dentistas, advogados, educadores culturais, nutricionistas, terapeutas educacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros profissionais, que somam o total de 420 funcionários. Atualmente, todos os estados do Nordeste apresentam percentuais de pessoas com deficiência acima da média brasileira (14,5%) e a Paraíba é o estado que registra o maior número de casos de deficiência, com 18,8% da população declarando ter alguma incapacidade permanente.

3 DESAFIOS ENCONTRADOS

Os surdos relatam que sentem muitas dificuldades na formação superior, pois esta ainda não habita o meio bilíngue. Por essa razão é necessário um planejamento pedagógico que motive os alunos surdos a realizarem a formação continuada, desperte interesse não apenas pelas áreas da ciências humanas, mas das demais áreas de conhecimento. Não podemos nos contentar com casos isolados de alunos em áreas distintas como fonoaudiologia, matemática, engenharia, arquitetura etc.

Percebe-se que a formação deles como professores é primordial para conseguiram

alfabetizar, ensinar, envolver as crianças surdas com os mesmo benefícios que as crianças ouvintes têm. Essa seria uma maneira de existir equiparidade educacional.

As principais dificuldades encontradas na EAD referem-se ao fato de o aluno ter que estudar sozinho usando o computador, além disso, há poucos encontros presenciais como seminários, videoconferência etc. São poucas instituições públicas que oferecem cursos com o suporte necessário para os alunos surdos, o que torna necessário que as universidades se mobilizem para a abertura de mais turmas e se adequem à realidade desses alunos.

É preciso também que essas instituições repensem seus processos seletivos, acerca do tipo de prova que está sendo aplicada e de outros equívocos que fizeram com que o acesso de surdos aos cursos fosse reduzido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou abordar aspectos referentes à formação dos surdos como professores para o ensino superior, tomando como ponto de partida o contexto histórico para entender a situação atual dessas pessoas, pois a sua trajetória tem sido longa e árdua. Muitos sofreram com o preconceito e por anos foram impedidos de exercer seu papel de cidadãos.

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 necessidade de fluência em Libras para suas diversas modalidades, desde a interpretação, tradução, transcrição ensino e aprendizado.

Percebe-se que o progresso em relação à formação surdos como professores é mínimo; mesmo que a formação dos professores em nível superior nos cursos de Letras/LIBRAS seja ofertada em âmbito nacional, nas modalidades a distância e presencial.

Nesse contexto, o maior prejudicado é o surdo, em nível educacional, linguístico, social, político e cultural. Os surdos trazem consigo a experiência de uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais, uma língua não oral-auditiva, uma manifestação linguística própria e particular. A formação de professor na modalidade EAD é eficaz, no entanto os alunos precisam ser dedicados e disciplinados para compreender o conteúdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto n. 5.629, 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 28, dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRITO, L.F. **Por uma Gramática da Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempos Brasileiro/Departamento de Linguística e Filosofia –UFRJ, 1993

CAPOVILLA, F., Sousa-Sousa, C., Ameni, R., & Neves, M. (2008). **Avaliando a habilidade de leitura orofacial em surdos do ensino fundamental.** Em: A. Sennyey, F. Capovilla, & J. Montiel (Orgs.), Transtornos de aprendizagem. São Paulo, SP: Artes Médicas, pp. 207- 220.

DAMÁSIO, Milena Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado – pessoa com surdez.** SEESP/SEED/MEC, Brasília/ DF.

FERREIRA -BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua d e sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 199 5.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 22, p. 225-236, 2009.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto...** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

GIANINI, Eleny. **Professores surdos de Libras A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação.** Tese - Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, 2012.

GOLDFELD, M.A **criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2002

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HELEN KELLER, **Historia da minha vida**, acessado em maio de 2017, disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/22/biografia%20HELEN%20KELLER.pdf>

LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 68-80.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. **Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1055-1068, out./dez. 2015

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

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** – Brasília: MEC, SEESP, 2006, P.18.

PBAGORA, **Município vai criar sala bilíngue para alunos surdos**. disponível em <https://www2.pbagora.com.br/noticia/paraiba/20121112124314/municipio-vai-criar-sala-bilingue-para-alunos-surdos>, acessado em **julho 2017**.

SKLIAR, C. (1998). **Os estudos em Educação**: problematizando a normalidade. Em C. Skliar (Org.), **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.
SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

SOUZA, Renally Arruda de,; BEZERRA, Alessandro Dutra.; AMORIM, Betânia Maria Oliveira de,. Relato de Experiência sobre as Perspectivas da Educação Inclusiva para Surdos, **II Congresso de educação Inclusiva**, novembro 2016 –CG/PB.

WITKOSKI, S. Andreis. **A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos**. NUANCES: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, maio/ago., 2013.

WITKOSKI, S. A. & Baibich-Faria, T. M. (2010). **A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína**. Revista Contrapontos, 10(3), 338-344.

LETRAMENTO LITERÁRIO, DIGITAL E INTERDISCIPLINARIDADE E LIBRAS

Adriana Moreira de Souza Corrêa³¹

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e de práticas bilíngues na educação dos surdos ganhou força com o reconhecimento e a regulamentação dessa língua, em 2002 e 2005 respectivamente. Desde então, educadores e gestores dos diferentes níveis de ensino precisam buscar estratégias para implementar a Libras como atividade ou complementação curricular na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Já nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior o estudo desta língua deve ser inserido como área do conhecimento ou componente curricular.

Contudo, atualmente, não podemos pensar em um componente curricular que esteja preso a uma disciplina presente no currículo, abordada em uma única perspectiva. Além disso, ao realizarmos atividades planejadas na perspectiva da inclusão e da interdisciplinaridade, precisamos compreender que o conhecimento deve estar acessível a todos os alunos em diferentes disciplinas, de maneira interdisciplinar. Por esta razão, nesse estudo, compreendemos a interdisciplinaridade não como a integração de disciplinas, mas como a organização das atividades que permitirão o acesso ao conhecimento a partir de diferentes perspectivas em que diferentes saberes são evocados e valorizados na construção do saber.

Assim, a interdisciplinaridade é um conceito que se associa à organização de atividades que consideram a diversidade de alunos que interagem na sala de aula, bem como as demandas oriundas das interações sociais. Isso porque ao trabalhar de maneira interdisciplinar, diferentes formas de acesso ao conteúdo são evocadas, permitindo a construção do saber a partir de várias perspectivas e dos mais diferentes métodos.

Diante disso, o ensino interdisciplinar pressupõe não só inserir diferentes componentes curriculares, mas engloba estratégias que permitem que o professor possa planejar atividades que visem desenvolver nos educandos diferentes letramentos. E, através desses multi/transletramentos os educandos terão condições de desenvolver habilidades que se relacionam com as diferentes inteligências, em situações mediadas ou não pelos recursos tecnológicos presentes no cotidiano, mas que favorecerão a sua inclusão escolar e social.

Desse modo, pretendemos com esse trabalho discutir a inserção de diferentes letramentos, na perspectiva interdisciplinar e inclusiva, utilizando-nos da Literatura Visual

³¹ Universidade Federal de Campina Grande

(Literatura em Libras e a Literatura Surda) como mediadora dessas atividades que favorecem a internalização da Língua Portuguesa, da Língua de Sinais, bem como das contradições presentes no mundo contemporâneo e que se constituem como barreiras para a vivência na diversidade.

Para alcançar esse objetivo, utilizamos a pesquisa bibliográfica (compilando a ideia de outros autores que colaboraram para discutir o cerne da pesquisa). Nesta busca identificamos e selecionamos investigadores que se relacionam à área de pesquisa denominada Estudos Surdos, uma área dos Estudos Culturais que concebe a pessoa surda em uma perspectiva de diferença linguística e não a partir da deficiência na acuidade auditiva. Pressupondo essa visão de sujeito, e os trabalhos que versam sobre as contribuições do uso literatura mediada pela LIBRAS, compomos as considerações presentes na pesquisa em tela.

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois pretende proporcionar maior conhecimento sobre a temática e as investigações que podem contribuir na busca por soluções aos problemas levantados. No que se refere à abordagem, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, porque não pretende quantificar os dados, mas analisá-los a partir de dados que não podem ser quantificados, “tendo em vista que visam compreender ‘aspirações, crenças e valores’ que envolvem determinado fenômeno” (GERHADT; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Para tanto, organizamos a discussão em três eixos, conforme descritos a seguir: Literatura e ensino; Literatura em Libras no contexto inclusivo; Letramento literário, digital; Multiletramentos na escola inclusiva; sendo seguidos das considerações finais.

2 LITERATURA E ENSINO

Expressar o mundo em palavras e recriar outros tempos e espaços por meio da imaginação é uma atividade que fascina o homem desde o período em que a sua interação com o espaço ocorria de maneira nômade. Atravessando tempos e espaços essa atividade essencialmente humana, de criação e recriação pela linguagem, assumiu diferentes formatos, serviu para diferentes fins e por isso, precisou ser repensada e reconceituada em função dos objetivos, do público, do momento histórico e do *locus* de aplicação.

Apesar de a palavra Literatura relacionar-se etimologicamente ao vocábulo latino *litteris* e ao grego *grammatikee*, que correspondem às habilidades de ler e escrever bem, nessa manifestação da linguagem existem indícios dessas produções anteriores ao advento do registro escrito. Diferentes narrativas, reais ou fictícias foram passadas através de gerações

por meio da tradição oral, servindo para o entretenimento e ensino de diferentes grupos sociais e, a cada reconto, se impregnaram de elementos da época e visões de mundo inseridos pelos “recontadores”.

Aristóteles (384 a 322 a.C.) buscou discutir o que diferenciava a poesia (hoje literatura) das demais produções e, para o filósofo, a “*mimese*” (imitação) era a principal característica dessas produções. Ao imitar as outras formas de produção o autor criava histórias que tratavam de realidades genéricas, mas que poderiam ser internalizadas por serem verossímeis (NICOLA, 1988; CARDOSO-FILHO, 2012). Cardoso-Filho (2012, p. 58) acrescenta que:

Assim, na literatura, a verdade é sempre reflexiva, fala de si mesma, porque ela se organiza a partir das condições em que o texto foi constituído e, nessa constituição, estão em jogo valores universais da realidade humana e não, fatores particulares da vida individual de alguém.

Nicola (1998) caracteriza o texto literário como aquele em que a ênfase é dada à função poética da linguagem, ou seja, a produção da mensagem é o foco da atividade de significação e, portanto, as palavras e as construções linguísticas são carregadas de significações que ultrapassam os limites da literalidade. Cosson (2014) destaca que a literatura permite a “extrapolação da palavra escrita”, em que o mundo é reconstruído pela língua, revelando-se plena dos saberes referentes ao próprio homem e da sua relação com o mundo.

Neste sentido, ao apresentar a vivência de personagens que constituem a história, sejam eles reais (como no caso das biografias) ou fictícios (encontrados em diferentes gêneros literários, como romances, cordéis etc), o texto impregna-se das percepções que o autor dispõe sobre a realidade na qual o texto foi produzido. Essas produções podem ainda debruçar-se sobre o imaginário, construindo realidades possíveis, mas que ainda não foram inventadas ou descobertas, entretanto, durante a leitura, são significadas pelo leitor a partir do seu conhecimento de mundo, fazendo-o refletir e ampliando a compreensão do mundo em que ele vive.

2.1 LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR

O trabalho com a literatura, no contexto escolar, é um assunto discutido por diferentes autores, pressupondo abordagens diversas. Sousa (2016) afirma que este estudo deve ser compreendido de três formas: como um direito, uma obrigação ou uma alternativa. Ao pensar na literatura como direito destacamos a possibilidade do conhecimento das ideologias que perpassam a construção da obra; visto como obrigação associamos ao ensino das teorias sem

desenvolver, junto ao conhecimento do teor do texto, o gosto e a fruição pela leitura; já quando é utilizado como uma alternativa sem fins, serve apenas como pretexto para ensino da Língua Portuguesa, sem considerar a função de estimular os alunos a serem leitores críticos e agentes do conhecimento.

O autor destaca que as correntes existencialista e a marxista aplicadas aos estudos literários compreendem o trabalho com a literatura como uma forma de compreensão das contradições presentes em determinado grupo social. Para o investigador, as características presentes na sociedade, em dado momento histórico, são reproduzidas nas artes e na literatura por meio do conteúdo, do estilo e dos significados tecidos pelo autor. E acrescenta que “não há arte inteiramente livre da ideologia, mas, ao mesmo tempo, a arte também revela o que a ideologia esconde” (SOUSA, 2016, p. 151).

Sobre a corrente existencialista, o investigador ressalta que ao compreender questões referentes ao mundo em que vive, o autor as imprime na obra e, como consequência da interação com os textos literários comprometidos com a denúncia de formas de opressão existentes nestas realidades, o leitor se apropria e reconstrói essas percepções mediante a sua forma de interagir com o mundo. Nesse sentido, a “literatura na sala de aula serve ao propósito de formar cidadãos críticos, autônomos, participativos, tende, mais decididamente, para a teoria moral ou do engajamento”(SOUSA, 2016, p. 154).

Diante do exposto, ensinar literatura constitui-se em uma oportunidade de utilizar esta manifestação estética da linguagem para que, mediante a vivência dos personagens, o leitor possa internalizar e discutir questões retratadas na obra e que ainda se fazem presentes no cotidiano, buscando, através dessa aproximação e internalização de vivências, refletir sobre novas formas de viver e estar na sociedade. Neste sentido, Sousa (2016) corrobora com Marcuschi (2003) quando o último adverte que o texto é fruto de um sujeito historicamente situado e a sua produção é apropriada por outros sujeitos que trazem, para a leitura, conhecimentos socialmente desenvolvidos e, com esses, compõem as suas próprias significações.

Além disso, o trabalho com a literatura pode contribuir para o ensino de línguas à medida que insere o leitor em uma perspectiva de significação que amplia sua percepção sobre funcionamento sobre a língua, ao passo que, ao construir uma obra literária, o autor recorre tanto às palavras que têm a explicação contida no dicionário (no sentido denotativo), quanto utiliza vocábulos que ainda não passaram pelo processo de dicionarização, ou seja, que a compreensão ocorre a nível comunicacional. Entre esses termos, destacamos o uso de metáforas e outras figuras de linguagem as quais o significado é construído socialmente,

permitindo que o leitor desenvolva estratégias de compreensão da palavra mediante o contexto em que se apresenta e, assim, ampliam as possibilidades comunicativas do indivíduo.

2.2 LITERATURA E LIBRAS NO CONTEXTO INCLUSIVO

A origem histórica da Literatura em Libras não é tão antiga quanto as manifestações literárias nas Línguas orais. Isso decorre do reconhecimento tardio desse sistema comunicação e da dificuldade em realizar registros que captassem as minúcias que compõem essa produção, tais como os sutis movimentos do corpo, das mãos. Além disso, utiliza-se da criação de sinais, que dificilmente poderiam ser expressos em formas de registro estáticas, como por exemplo, o neologismo e o morfismo (estratégia em que o sinal se modifica para permitir a fluidez do texto, a adequação à formação de uma imagem visual expressa na obra).

Por esta razão, Porto e Peixoto (2011) identificam indícios dessas manifestações no século XIX, quando as pessoas surdas constituíram espaços de integração e interlocução através de sistemas visuais de comunicação: as Línguas de Sinais. As autoras enfatizam que através dessas interações comunicativas surgiu a necessidade de recriar o mundo a partir da Literatura e essas obras passaram de geração em geração pelos recontos visuais.

A própria existência da Literatura Surda é apontada como oriunda da relação visual do surdo com o mundo, e tem como objetivo discutir questões como identidade e cultura dessa minoria linguística (ROSA, 2006). Diante disso, a Literatura, pressupondo formas de compreensão das relações sociais nas quais os indivíduos estão imersos, pode estimular, conforme destacou Sousa (2016), a organização de estratégias de esclarecimento, engajamento e resistência.

A Literatura Visual, como o próprio nome pressupõe, implica em uma manifestação da Língua de Sinais e, por esta razão, na sua composição, utiliza-se de construções sintáticas pautadas na visualidade (desde a seleção dos sinais à composição das estruturas sintáticas que compõem a mensagem). Contudo, inicialmente, é relevante, diferenciar os conceitos de Literatura em Libras e Literatura Surda, tendo em vista que ao passo que a primeira engloba as adaptações e traduções para essa língua de sinais (SCHLEMPER, 2017), ampliando o conhecimento do surdo sobre outros aspectos da sociedade que está inserido, a Literatura Surda, por sua vez, constitui-se em histórias produzidas por surdos, em Língua de Sinais, e que evidenciam aspectos das vivências das pessoas surdas.

Neste contexto, o surdo não é definido como uma pessoa com deficiência, mas como uma minoria linguística (como evidencia os Estudos Surdos), que interage com o mundo de

maneira diferente dos ouvintes, o que se constitui em uma forma de empoderamento do surdo (KARNOPP, 2006). A existência da Literatura em Libras coaduna-se com os estudos culturais, tendo em vista que ambos pressupõem o deslocamento da surdez da percepção de falha, da deficiência, para a compreensão na perspectiva da diferença linguística e cultural.

À vista disso, com o reconhecimento da problemática vivenciada pelos personagens, que se assemelham às suas, o surdo pode desenvolver um outro olhar sobre as relações sociais em que está imerso. Em um contexto inclusivo, os ouvintes, ao entrarem em contato com essas produções, refletem sobre as barreiras e as privações que são impostas aos surdos, favorecendo a reflexão e a busca por estratégias, de forma coletiva, para a superação das limitações que impedem a vivência na perspectiva da diversidade humana.

Além da função de engajamento e ação para a promoção da mudança social, tanto o surdo quanto o ouvinte, ao analisarem a produção em Libras, podem ampliar a compreensão e a internalização das características do texto literário, sua função social, entender as marcas de estilo impressas pela modalidade da língua, pela cultura e pelas escolhas sintáticas e semânticas do próprio autor para as suas produções.

Para tanto, em uma abordagem inclusiva, pressupõe-se tanto a utilização de produções que se configurem como traduções ou adaptações para a Libras (Literatura em Libras) quanto aquelas que compõem o repertório da Literatura Surda, a fim de tornar explícitas as características e as temáticas envolvidas em cada tipo de produção.

Inserindo novas formas de produzir e consumir Literatura, ampliar-se-ão os entendimentos sobre a abrangência desta manifestação e suas relações com o autor e com a sociedade, evidenciando práticas sociais que implicam na produção e na compreensão dos gêneros: os letramentos.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO, DIGITAL E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA INCLUSIVA

Soares (1999) destaca que o letramento e a alfabetização, apesar de complementares, são práticas que recebem diferentes conceituações. Enquanto o letramento corresponde à compreensão e à habilidade de relacionar-se em ambientes que encontramos o uso da escrita, a alfabetização refere-se ao processo de apropriação do código escrito englobando a leitura e o registro. Para a pesquisadora, apesar de se tratar de habilidades complementares, o letramento não é dependente da alfabetização, tendo em vista que uma pessoa não alfabetizada pode apresentar algum letramento. Do mesmo modo, têm-se pessoas que alfabetizadas que se

distinguem pelo letramento em determinada área, no entanto, possuem um conhecimento superficial em outra área. Assim, a investigadora mostra que há diferentes níveis e tipos de letramentos e, dentre esses, nos ateremos a dois: o letramento literário e o letramento digital.

O letramento literário, conforme ressalta Cosson (2014) é um processo que ocorre mediante a interação com textos literários e permite a compreensão das nuances da escrita literária, explicada por ele como uma forma diferenciada de uso social da escrita. Para tanto, é necessário, neste processo, considerar a aprendizagem da literatura (dessa relação com a palavra), os conhecimentos sobre a literatura que nos permitem extrair o significado desses textos e os saberes oriundos dessa relação com as obras literárias.

Considerando que a Literatura em Libras e a Literatura surda, na atualidade, são veiculadas por meio de formas de registro que captam imagens em movimento, o Letramento Literário, mediado pela Libras implicam o uso de tecnologias que possibilitam o registro e a divulgação nessa modalidade. Vimos que a Literatura Surda por mais de um século foi transmitida de forma sinalizada e, segundo Gava (2012), foi através das filmadoras, a impressão de textos em imagens e da Escrita da Língua de Sinais (*SignWriting*) que esta manifestação tornou-se acessível a um número maior de consumidores, proporcionando maior visibilidade aos autores.

Karnopp, Klein e Lunnardi-Lazzarin (2011) reafirmam a necessidade de registro das produções, apresentando, além das opções listadas anteriormente, as traduções para a Língua Portuguesa como formas de documentação dessas produções. Sobre o uso do Português como forma de registro, as autoras ressaltam que possibilitam o conhecimento dos usuários de outra língua sobre as produções “pode-se pensar que o registro escrito em língua portuguesa favoreça a destruição da riqueza em sinais, mas esse registro, por si só, não é necessariamente um fator contrário, já que se pode pensar na escrita como a busca por tradução das raízes culturais” (p. 21). Notamos que, desse modo, a Literatura Visual (em Libras e Surda) precisa estar acessíveis não só aos surdos, mas a outros leitores que interagem com eles e que têm a oportunidade de acessar os conteúdos mediados por estas obras.

As pesquisadoras evidenciam ainda a necessidade da produção de Bibliotecas Visuais para disseminação dessas obras. Entendemos que as bibliotecas visuais podem ser criadas em dois formatos: o digital e o físico. Com isso, é possível compilar obras e distribuí-las tendo como suporte canais do *YouTube*, páginas da *web*, *blogs*, repositórios, entre outros espaços digitais, como também por outras mídias de armazenamento físico: como o *pendrive*, CDs DVDs etc. Nesse contexto, as investigadoras apontam a contribuição das Tecnologias da Comunicação e Informação que estabeleceram outras “possibilidades de produção,

circulação e consumo de cultura surda” (KARNOPP; KLEIN; LUNNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 22).

Dentre estes espaços, as obras que circulam na *internet* são as mais acessíveis e ecléticas pois, além de se constituírem em uma diversidade de manifestações literárias, na maioria, disponibilizadas gratuitamente, permitem o compartilhamento em diferentes espaços. Com a diversidade de aplicativos de comunicação existentes na atualidade, esses vídeos, podem ser compartilhados com outros usuários, seja na forma de arquivo completo ou por meio de um *link*, em ambientes virtuais de aprendizagem, em redes sociais (como o *Facebook*, por exemplo), aplicativos de comunicação, como o *WhatsApp* ou mesmo disponibilizados em encontros presenciais, seja de modo individual (como o computador) ou coletivo (via projeções) entre outros. Pinheiro (2011, p. 34) salienta que:

a internet agora um lugar além das trocas ou encontros virtuais, sendo mais do que isso – é um lugar de produção de conhecimentos, culturas, identidades e resistência. É possível afirmar que o ambiente virtual YouTube, nesse contexto midiático é uma rede social onde se estabelecem relações produtivas. Os surdos, ao fazerem uso desse espaço como consumidores e produtores de sua cultura, estão fazendo circular representações e dando visibilidade à Língua de Sinais, promovendo um espaço de ensino, comunicação e relação com os outros surdos e ouvintes.

Diante do exposto, as produções surdas não têm como público apenas os usuários da Libras, mas os ouvintes que, por meio dessas obras, conseguem entender melhor as Línguas de Sinais, minimizando mitos sobre elas e ampliando as possibilidades comunicativas entre surdos e ouvintes. Neste contexto, o ensino de conteúdos não se dá pela especificidade do texto, tendo em vista que não se trata de produções com caráter instrucional ou informativo, mas de obras literárias, que têm como plano de fundo diferentes saberes difundidos socialmente e, por esse motivo, ancoram e interagem com outros conhecimentos trabalhados na escola, significando-os e ampliando as suas interpretações.

Não podemos deixar de considerar que, na atualidade, os gêneros não são puros: em um romance é possível encontrar outros gêneros, como cartas, diários, aula, *e-mails* entre outros que auxiliam na internalização das formas de uso da linguagem em diferentes práticas sociais.

Com isso, para ter o acesso às produções disponibilizadas gratuitamente, é necessário destacar a necessidade de desenvolver conhecimentos e habilidades oriundos de outro letramento: o digital. O letramento digital é definido por Soares (2002) como compreensão do uso das tecnologias digitais para exercer atividades cotidianas e, por esse motivo, é uma habilidade que precisa ser ensinada na escola, objetivando promover os objetivos da educação previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, no Art. 2º, que

são: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Entendemos a sociedade atual como um espaço em que a tecnologia integra diferentes relações sociais. A tecnologia, por sua vez, é uma habilidade necessária para desenvolver atividades profissionais e pessoais e deve estar presente no âmbito escolar, tendo em vista, as contribuições que agrega na autonomia da construção do conhecimento. Isso porque os diferentes espaços acessíveis *online* e *off-line* contribuem para despertar os interesses dos educandos ampliando as fontes de pesquisa e direcionando-os às formas diferenciadas de abordagem do mesmo conteúdo.

Tratando-se da Literatura, em especial a Literatura em Libras, os estudantes (surdos e ouvintes) têm a oportunidade de escolher as características das obras que pretende acessar, selecionando aquelas que dispõem de recursos como legendas em Língua Portuguesa, áudios de tradução em Português ou mesmo o suporte de diferentes semioses (imagens estáticas, gráficos, outros vídeos etc) que, associadas ao texto, têm o poder de complementar ou ressignificar as diferentes mensagens construídas pelo autor.

Neste contexto, apontamos a Literatura Infantil traduzida para a Língua de Sinais pelo Instituto Nacional de Surdos - INES, que compreendem clássicos da literatura de línguas orais, como *Cinderela*, *O Patinho Feio*, *Chapeuzinho Vermelho* e outros que ensejam o trabalho com relações sociais, permitindo a apropriação da língua, do conhecimento de obras que circulam no mundo ouvinte e possibilitam a discussão de diferentes formas de opressão.

Outro espaço significativo é o canal no *site* de entretenimento *YouTube* denominado Mãos Aventureiras, no qual Carolina Hessel, conta e traduz histórias para crianças incentivando a leitura do texto original ao apresentar os livros em alguns dos vídeos postados. Destacamos ainda o canal Acessibilidade em Bibliotecas Públicas que traz adaptações de obras como *O Alienista* (de Machado de Assis), o Cordel, *A chegada de Lampião no céu* (de Guaipuan Vieira), o Livro: *A alma encantadora das ruas* (de João do Rio), e outros, que favorecem o trabalho com diferentes manifestações da língua, compreendendo a prosa e o verso e têm em comum a percepção e utilização da língua como arte, marcas que são expressas tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa.

Sobre a Literatura Surda citamos obras de humor, narrativas, fábulas e outros de surdos como Nelson Pimenta, Alan Godinho, Rosane Suzin e outros que disponibilizam suas produções no *site* de compartilhamento de vídeos *YouTube.com* e em outras mídias como CD ou DVD.

Para tanto, faz-se necessário vivenciar atividades educacionais pautadas no uso das

tecnologias que já permeiam o cotidiano do educando, a fim de utilizá-las como auxiliares no aprendizado. Desse modo, a escola precisa contribuir para desenvolver, além dos letramentos citados nesta pesquisa, o pensamento crítico sobre o conteúdo e pelo espaço destinado a esses recursos no dia a dia, demonstrando que o conhecimento não é compartimentado, mas que a leitura mobiliza diferentes saberes e possibilita diferentes aprendizados.

Precisamos considerar também que, para o êxito desse trabalho, o professor precisa conhecer a Língua de Sinais e/ou buscar o suporte de outros profissionais que o auxiliem no desenvolvimento do trabalho com a Libras na sala de aula; dentre esses destacamos o Tradutor Intérprete da Língua de Sinais e o profissional do Atendimento Educacional Especializado. O primeiro deve atuar em classes/escolas inclusivas como mediador linguístico entre surdos e ouvintes e o segundo consiste no professor que atua no contra turno, realizando atividades de complementação que favoreçam o aprendizado do surdo na classe regular (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, a escola precisa pensar e levar os alunos a refletirem sobre a construção de uma perspectiva de respeito à diversidade humana, que dê visibilidade às características e às necessidades de cada indivíduo para que, dispondo de condições diferenciadas, possam participar de diferentes oportunidades de aprendizado e inserção social. Nesse processo, devemos propor atividades escolares que ensejem espaços de discussão sobre a temática utilizando-se para isso de diferentes recursos, a fim de que possamos pensar em um processo de educação holístico e que respeite as diversidades de formas de ser e de aprender existentes na sociedade, que são refletidas na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação na atualidade deve estar voltada não só para discutir e consolidar saberes que foram selecionados para compor o currículo escolar, como também para formar o cidadão crítico para agir na sociedade. Nesse contexto, a inserção da literatura configura-se como uma grande aliada para o aprendizado das línguas envolvidas em um processo educacional com surdos, refletir e agir ante às relações sociais presentes na sociedade, além de desenvolver outras habilidades e conhecimentos necessários para utilizar os sistemas de comunicação digitais em diferentes situações.

Considerando que o sistema educacional brasileiro está pautado na abordagem inclusiva, a compreensão das características da pessoa surda e a inserção da Literatura Visual é relevante para discutir tanto questões relativas à inserção social do surdo, minimizando barreiras atitudinais da sociedade diante deste grupo, quanto para valorizar a língua de sinais

e a cultura surda em diferentes situações e espaços sociais.

Neste sentido, a utilização da Literatura Visual contribui para a significação do conceito de literatura ao concebê-la como fruto de diferentes línguas e interações com a linguagem que permite, ao mesmo tempo uma aproximação dos conflitos que se escondem em diferentes práticas sociais e a reflexão sobre esses atos a partir do distanciamento do real proporcionado pela obra, mas que, por ser verossímil, instiga o consumidor da obra a relacioná-la com o que ocorre ao seu entorno.

Nesse ínterim, o leitor é convidado a internalizar aspectos da língua que permeiam diferentes práticas sociais, mas que são evidenciados na elaboração de uma obra literária, como o conhecimento obtido com a observação das nuances do texto, da sua composição. Nesse processo diferentes saberes são relacionados e contribuem para desenvolver habilidades de ser, viver, aprender e interagir no mundo, através de um conhecimento que não é compartimentado, mas que é plural e interdisciplinar; assim como a inclusão e a vivência na diversidade.

Compreendendo o saber como um todo e que pode ser analisado em várias perspectivas e mediado por diferentes recursos, podemos conceber a educação como um processo abrangente, voltado não só para o ambiente escolar, mas para compreender, interagir e agir no mundo, transformando-o em um espaço mais participativo e acolhedor para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. **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: 08 jul. 2018.

CARDOSO-FILHO, A. **Teoria da Literatura I**. 2012. Disponível em:
<http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16280115102012Teoria_da_Literatura_I_Aula_5.pdf>. Acesso em: 04 jul 2018.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

GAVA, A. A. Breves considerações sobre a literatura surda. **Acta Semiótica et Lingvistica**. João Pessoa, v. 20, n. 2, p. 61-76, 2015.

GERHADT, T. E; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. GERHADT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. **EDT. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, p. 2, p. 98-109, dez-2006.

KARNOPP, L. B; KLEIN, M; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In:KARNOPP, L. B; KLEIN, M; LUNARDI-

LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NICOLA, J.**Literatura Brasileira**: das origens aos nossos dias. São Paulo: Scipione, 1998.

PINHEIRO, D. Produções Surdas no YouTube: consumindo cultura. In:KARNOPP, L. B; KLEIN, M; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

PORTO, S.; Peixoto, J. **Literatura Visual**. João Pessoa:UFPB, 2011.Disponível em:<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/literatura_visual_1462975268.pdf>. Acesso em: 04 jul 2018.

ROSA, F. S. Literatura Surda: criação e produção de imagens e textos. *Literatura, Letramento e Práticas Educacionais - Grupo de Estudos Surdos e Educação*. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, n. 2, p. 58-64, jun. 2006.

SCHLEMPER, M. D. S. A importância da Literatura Infantil em Libras no desenvolvimento infantil.**Revista Virtual de Cultura Surda**. Editora Arara Azul. Ed. 20, janeiro/2017, p. 1 – 23. Disponível em:<[http://www.editora-arara- azul.com.br/revista/equipe.php](http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/equipe.php)>. Acesso em 27 de maio de 2017.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. Martins et al. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação & Sociedade**.Campinas, v. 23, n. 81, p. 143 - 160, 2002.

SOUSA, E. B. Reflexões sobre o ensino de literatura: qual o papel da literatura na sala de aula?**Revista Linguagens & Letramentos**. Cajazeiras – PB, n. 1, v. 1, p. 145 - 161, 2016.

PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO INSTITUCIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Helen Karine Gomes Dantas³²; Roberto Derivaldo Anselmo³³

1 INTRODUÇÃO

O assessoramento psicopedagógico entende-se a partir dos conhecimentos e ferramentas que são próprios para o psicopedagogo, direcionado fundamentalmente à transformação em todo cenário educativo, para uma educação de qualidade para todos.

Pensamos que uma educação de qualidade deve fazer uma ampla inovação na educação, levando em conta as culturas, as práticas inclusivas, as políticas públicas, dentre outros fatores, o que requer uma visão global e da observação de todo contexto.

Nosso interesse pelo tema surgiu enquanto acadêmica do Curso de Bacharelado em Psicopedagogia e da nossa participação no Grupo de Estudos em Processos de Aprendizagem e Diversidade – GEPAD, atuando em escolas da Rede Pública Municipal de ensino da cidade de João Pessoa/PB, onde identificamos, através das observações e intervenções realizadas pelo grupo, que o fracasso dos escolares estava diretamente relacionado às dificuldades de aprendizagem e do ensino.

Acreditamos que o assessoramento psicopedagógico nas escolas deve conduzir o seu olhar simultaneamente a determinadas instâncias, tais como: ao sujeito aprendente que sustenta cada aluno; ao sujeito ensinante que habita e nutre cada aluno; à relação particular do professor com seu grupo e com seus alunos; à modalidade de aprendizagem do professor e, em consequência, à sua modalidade de ensino; ao grupo de partes real e imaginário a que se pertence o professor e ao sistema educativo como um todo.

Nesta perspectiva indagamos: Quais as percepções dos docentes acerca da importância do assessoramento psicopedagógico para uma educação escolar de mais qualidade?

Quanto ao tipo de pesquisa, foi realizado um estudo de caso, de caráter qualitativo. Quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva. Os sujeitos da pesquisa foram professores (as) da segunda fase do ensino fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal em João Pessoa/PB. Quanto aos instrumentos de pesquisa utilizamos entrevistas, observação não participante e análise documental. Para análise dos dados utilizaremos a

³² Psicopedagoga – UFPB e Especialista em Educação Inclusiva – CINTEP/PB

³³ Docente no Curso de Psicopedagogia na Universidade Federal da Paraíba – UFPB

técnica de análise de conteúdos de Bardin (2006).

O objetivo deste estudo foi analisar, através de entrevista com os professores, como o assessoramento psicopedagógico pode contribuir para que ocorra uma educação com mais qualidade; e como objetivos específicos buscamos conhecer a percepção dos professores acerca do assessoramento psicopedagógico e analisar, sob o olhar dos professores, a contribuição do assessor psicopedagógico para uma educação de qualidade.

Esperamos que nosso estudo possa contribuir socialmente e cientificamente com a preocupação em realizar trabalhos que tragam melhorias na qualidade da educação, na busca pelo combate ao fracasso escolar, pois a psicopedagogia está crescendo cada dia mais no Brasil e o papel do psicopedagogo é fundamental para que ocorra a qualidade de ensino das escolas, através do assessoramento psicopedagógico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação no Brasil, nos últimos anos, vivencia um grande debate sobre a melhoria da qualidade do ensino, principalmente nas escolas da rede pública brasileira. As políticas educacionais, especialmente nessas duas últimas décadas, contribuíram categoricamente para a ampliação ao acesso à educação, sobretudo no ensino fundamental. Todavia, mesmo diante de um significativo avanço no acesso a educação, convivemos ainda com um alto percentual de evasão e de repetência escolar no Brasil, relacionados principalmente a um baixo desempenho dos nossos escolares no desenvolvimento de aptidões essenciais para o domínio da leitura, escrita e aritmética.

De acordo com Rose e Zambon (2012), a inferioridade da qualidade da aprendizagem e o baixo rendimento escolar dos alunos têm sido demonstrados pelos resultados obtidos em avaliações governamentais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A inserção de variados exames de nível nacional para verificar o desempenho dos alunos, fortalecido pelo *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA*³⁴, enfoca que a maioria dos alunos chega à segunda etapa do ensino fundamental sem saber ler e

³⁴ O *Programme for International Student Assessment (Pisa)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países

escrever e com dificuldade em matemática, que perdura por toda sua vida, especialmente na acadêmica. Com a preocupação acerca do ensino brasileiro, várias ações têm sido incrementadas no âmbito do ensino fundamental para aprimorar o desempenho das crianças frente à leitura.

De modo recente, o Conselho Nacional de Educação acatou novas diretrizes para o ensino fundamental, com medidas em que pode-se destacar a não reprovação nas séries iniciais, com intuito de garantir a ininterruptão do processo de aprendizagem e inovação de estratégias que garantem o letramento na faixa etária entre os 06 e 08 anos.

Em relação ao desempenho dos alunos no ensino fundamental, constatamos que de acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, o aluno das redes de escolas públicas tem notas mais baixas, comparadas aos de alunos de escolas particulares.

No estado da Paraíba, os dados educacionais são bastante agravantes, comparando-se com os demais estados brasileiros avaliados em nível nacional, principalmente na cidade de João Pessoa, no qual constatamos um alto índice de repetência, evasão, conseqüentemente, o fracasso escolar.

Para Gil e Marchesi (2004), o problema do fracasso escolar não é somente um problema educacional, mas também um problema com enormes repercussões individuais e sociais. Bossa (2002) sugere analisar o fracasso escolar como um sintoma social, no contexto individual, no contexto cultural e no contexto escolar. Para ela o fracasso escolar é visto como um sintoma social da contemporaneidade que transcende as instituições particulares. Tais dificuldades como o fracasso escolar, a evasão escolar e as dificuldades de aprendizagem, devem ser vistas com um olhar diferenciado por profissionais e equipe multidisciplinar como Pedagogos, Psicopedagogos, Psicólogos Escolares, Fonoaudiólogos e outros.

2.2 O SURGIMENTO DA PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

Na Europa, nas décadas de 20 a 40 do século XX, a denominação “Psicopedagógico” foi escolhida ao invés de “Médico-pedagógico”, pois os pais daquela época enviariam seus filhos mais facilmente à consulta psicopedagógica do que a uma consulta médica, que contava com médicos, psicólogos, psicanalistas, reeducadores de motricidade, da grafia e da escrita e pedagogos. Mas o médico que era responsável pelo diagnóstico. Assim, instituiu-se o primeiro Centro de Psicopedagogia do mundo, ligado ao pensamento psicanalítico de Lacan na educação infantil, dando origem à psicopedagogia clínica.

A psicopedagogia, como área de conhecimento, de acordo com Masini (2009), surgiu da necessidade de atendimento às crianças que apresentavam dificuldades e transtornos de aprendizagem, tanto cognitivo, quanto comportamental, avaliando-as e diagnosticando-as fisicamente e psiquicamente. Para a construção desse conhecimento envolveram pesquisadores de várias áreas como: Fonoaudiologia, Psiquiatria, Psicologia, Pedagogia, Médicos e Professores, numa concepção implícita de que o fim da educação era adaptar o sujeito à sociedade.

Mas foi a Psicopedagogia da Argentina que influenciou a práxis no Brasil, sendo inserida na década de 70, pois nesta época as dificuldades de aprendizagem eram associadas à disfunção neurológica, servindo para distorcer os reais problemas sociopedagógicos. A partir desta mesma década, foram iniciados na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre, cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia.

De acordo com Sampaio (2005), a Psicopedagogia foi inicialmente uma ação auxiliada da Medicina e da Psicologia, apurando-se posteriormente como uma ciência independente e complementar, ávida de um objeto de estudo, designado de processo de aprendizagem, possuidor de recursos próprios para diagnósticos, correções e prevenção.

Foi nos anos 90, afirma Beyer (2003), que os cursos oferecidos no Brasil se proliferaram, sendo no Sul e Sudeste a maior concentração de demandas em especialização e trabalhos já realizados. Porém, ainda na década de 80, a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) surgiu através de grupos de pesquisas e estudos, formados por profissionais preocupados em problemas de aprendizagem, conquistando o âmbito nacional.

Todavia, a psicopedagogia é uma área de conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem que surgiu para compreender questões relacionadas ao processo de aprendizagem humana, ou seja, no desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social, implícitas nas condições de aprendizagem, tendo como objetivo construir uma relação saudável com o conhecimento, de modo que facilite a sua construção. O objeto de estudo da Psicopedagogia é o ser humano enquanto sujeito em situação de aprendizagem.

O Psicopedagogo pode atuar em várias áreas, com habilidades que podem ser desenvolvidas no âmbito institucional (escolar, empresarial e hospitalar) e clínico.

2.3 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A atuação do psicopedagogo na instituição escolar partiu da necessidade de se reduzir o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem, a exclusão social e buscar o resgate do processo de ensino-aprendizagem, focando-se principalmente na qualidade da aprendizagem

do aluno, para que este obtenha sucesso escolar. O papel do psicopedagogo é detectar problemas de aprendizagem e resolvê-los, prevenindo o aluno de tais problemas, evitando assim, que surjam outros.

Para Porto (2009), o psicopedagogo institucional escolar tem como papel fundamental o de analisar o contexto escolar e suas relações interpessoais, através de uma abordagem reflexiva e crítica, buscando prevenir e assessorar, não somente os alunos, mas também com os professores e toda a comunidade escolar. Com os alunos seu papel é de reintegrá-los e readaptá-los à sala de aula, permitindo o respeito às suas necessidades e seu ritmo, considerando cada indivíduo com um ser único. Com os professores, pedagogos e orientadores, seu papel é trabalhar visando à interação professor e aluno, redefinir os processos didático-metodológicos e propor novas técnicas de ação para a melhoria da prática pedagógica dos mesmos e facilitador da aprendizagem.

O psicopedagogo tem condições de trabalhar com as concepções que os professores têm sobre os processos de ensino-aprendizagem, assinalando a multidimensionalidade do problema, a importância de se considerar fatores orgânicos, cognitivos, afetivo-sociais e pedagógicos, dentre outros. (FINI et al, 2009. p. 69)

A aprendizagem é um fenômeno do nosso dia a dia, desde o início da vida, sendo um processo fundamental para a vida do ser humano. Entende-se que a aprendizagem é constituída pela aquisição de conhecimento e/ou cognição, sendo um aspecto psicológico do pensamento e/ou raciocínio, buscando entendimento de algo desconhecido, através da compreensão, julgamento e interpretação, caracterizando o indivíduo como ser cognoscente.

Entretanto, Dificuldades de Aprendizagem, de acordo com Santos (2012), são consideradas por alguns como provenientes de fatores biopsicossociais, enquanto outros acreditam ser oriundas de fatores pedagógicos. Em suma, o autor afirma que atualmente, reconhece-se que um pequeno grupo de alunos que apresentam transtornos/dificuldades específicos na aprendizagem escolar é caracterizado pela imaturidade e/ou disfunção psiconeurológica, e há outros alunos que manifestam sintomas semelhantes, em decorrência de inúmeros outros fatores não necessariamente orgânicos.

Para localizar as causas que provocam os sintomas das DAs é preciso, primeiramente, avaliar e diagnosticar tais dificuldades, desvendar as possíveis causas que impedem o desempenho da aprendizagem escolar.

O processo de avaliação psicopedagógica institucional é uma atividade que combina simultaneamente análise documental, entrevista com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção.

Para Santos (2012), o termo intervenção psicopedagógica é referente à adoção de algum método escolar ou clínico no combate às dificuldades de aprendizagem, a fim de melhor compreender, explicitar e corrigir tais problemas. É importante que sejam compreendidas as causas das dificuldades de aprendizagem, para que se possa diminuir os efeitos negativos na vida social e escolar dos alunos e todo corpo acadêmico.

É através do assessoramento psicopedagógico que pode-se intervir de forma mais ampla e global no contexto escolar, que suceda uma prevenção, diagnóstico e intervenção adequada, para que assim ocorra uma educação com qualidade, gerando bem estar e sucesso na instituição escolar.

2.4 ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

A palavra assessorar é um termo que procede de *a-sedere*, que significa “sentar-se ao lado”. Isso significa que através do assessoramento pode-se trabalhar com mais proximidade. O Assessoramento Psicopedagógico, de acordo com Bonals e Sánchez-Cano (2011), é entendido a partir dos conhecimentos e ferramentas que são próprios para o Psicopedagogo, direcionados fundamentalmente à transformação em todo cenário educativo, para uma educação de qualidade para todos. Para que ocorra uma educação de qualidade deve-se fazer uma ampla inovação na educação, levando em conta, as culturas, as práticas inclusivas, as políticas públicas, dentre outros fatores.

Entretanto, o assessoramento psicopedagógico requer uma visão global de toda instituição, levando em conta a sua atual situação, observando todo contexto escolar o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), as dificuldades apresentadas tanto pelos alunos, quanto pelos professores e comunidade escolar, com finalidade de promover um melhor desenvolvimento e qualidade na educação.

Isso significa, de acordo com Silva (2012) que a psicopedagogia institucional, mais precisamente o assessoramento psicopedagógico, possui um papel extremamente importante no sentido de atentar a todos os processos de aprendizagem que ocorrem no interior da escola, dar conta dos processos de aprendizagens docentes e discentes, dos medos, dos preconceitos, dificuldades e facilidades que retratam o perfil de todo o grupo escolar. “O assessoramento tem extraordinárias possibilidades abrindo o trabalho por programas, entendidos como formas de concretizar intervenções que enfatizam atuações de caráter mais amplo nas escolas” (BONALS ; SÁNCHEZ-CANO, 2011).

O assessoramento como prática educativa nas escolas, em um aspecto amplo, deve

considerar a avaliação e o acompanhamento em geral dos alunos, podendo promover e facilitar o avanço das equipes docentes em relação aos instrumentos para a avaliação e o registro das melhorias nas aulas comuns.

É papel do assessor psicopedagógico intervir de acordo com a necessidade da comunidade escolar, preocupando-se sempre com o bem estar de todos que nela estão inseridos, visando à melhoria das dificuldades encontradas.

2.4.1 Assessoramento psicopedagógico: a busca por uma escola de qualidade

De acordo com Rosa apud Ferreira (2011), educação é o ensino adjunto de valor, portanto, a educação é composta por dois meios: o primeiro por um núcleo que compõe o conhecimento e segundo o ensino e de valores sociais. Segundo algumas teorias de autores diversos, o *ensino* é a transmissão de conhecimento, enquanto a *educação* é a transferência dos valores necessários ao convívio, entendimento, sustentação e desenvolvimento social como um todo; proposto a executar como um exclusivo corpo orgânico.

Segundo Gusmão (2010), na educação o termo qualidade pode referir-se a dois sentidos: “Precisamos melhorar a qualidade da educação” e/ou “a baixa qualidade da educação no Brasil pode comprometer o país”. Observa-se que o termo qualidade é usado tanto de forma positiva quanto negativa, caracterizando uma sentença de uso em sentido absoluto. O uso do termo da palavra qualidade na conjuntura educacional remete aos fins da educação, portanto, uma educação de qualidade seria uma educação que cumpre com os seus objetivos.

Segundo Bonals e Sánchez-Cano (2011), os últimos anos foram marcados de várias mudanças sociais, culturais, econômicas e/ou de outra natureza, exigindo adaptações nas formas do assessor psicopedagógico analisar, fazer e pensar, pois é no meio educativo que o indivíduo adquire, através da educação, sentido como projeto social e cognitivo, como expressão da utopia que gostaríamos de alcançar e na utilização de metodologias para alcançá-las.

Todavia, para que uma educação seja de qualidade é necessário que ocorra melhorias acerca das adaptações à diversidade que nossa sociedade está sujeita na realidade.

Contudo, frente ao assessoramento psicopedagógico para que ocorra uma educação com mais qualidade, precisa-se que alguns aspectos fundamentais sejam considerados, tais como: a dimensões intra e extraescolares, a dimensão socioeconômica e social, a criação de condições e fatores que ofereçam um ensino de qualidade, os processos educativos e os

resultados escolares com uma aprendizagem mais significativa, as relações interpessoais, o financiamento público, a estrutura da escola, entre outros.

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO

Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo caracteriza-se como um estudo de caso. O caráter da pesquisa é de cunho qualitativo, pois apresenta características particulares que se validam a partir das deduções específicas sobre algum acontecimento, ou variáveis de uma interferência precisa. Em relação aos objetivos, esta pesquisa é de natureza descritiva, que denota a descrição das características de determinado fenômeno ou população, com utilização de técnicas de coletas de dados, tais como entrevistas, questionários e/ou observação.

3.2 UNIVERSO E SUJEITOS PARTICIPANTES

Nossa pesquisa foi realizada numa Escola da Rede Pública Municipal de João Pessoa/PB. Os sujeitos da pesquisa são 10 (dez) professores (as) da segunda fase do ensino fundamental, sendo 05 (cinco) do sexo feminino e 05 (cinco) do sexo masculino, com faixa etária entre 21 a 50 anos. Essa amostra foi composta de acordo com a disponibilidade dos sujeitos mencionados. Abaixo segue a caracterização dos professores pesquisados:

Tabela – Universo de participantes e suas variáveis

VARIÁVEIS	NÍVEIS	FREQUÊNCIA
SEXO	FEMININO	05
	MASCULINO	05
FAIXA ETÁRIA	21 a 30	04
	31 a 40	03
	41 a 50	03

Fonte: autoria própria

3.3 INSTRUMENTOS

Quanto aos instrumentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de uma determinada Escola da Rede Pública Municipal de João Pessoa/PB, para analisar, através dessas entrevistas, como o assessoramento psicopedagógico pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade. A partir dos instrumentos aplicados, as entrevistas serão devidamente analisadas levando em consideração procedimentos éticos, sendo requerida a autorização dos (as) participantes da pesquisa, com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.4 PROCEDIMENTOS

Primeiramente contactamos a direção da escola onde foi realizada a pesquisa, através da carta de apresentação e, só a partir da permissão é que foi dado início à busca pelos professores participantes para a realização da entrevista. Foi aplicada a entrevista com os 10 professores (as) que estiveram de acordo com a sua participação na pesquisa, informados sobre o caráter voluntário e sobre o anonimato em relação às respostas dadas. O participante tendo aceito participar do estudo, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Lauro Wanderley, da Universidade Federal da Paraíba (Proc. CEP/HULW nº 365.075 de 30/07/2013), assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fundamentado nos códigos de ética vigentes para a efetivação de pesquisas com seres humanos.

Os professores selecionados foram do turno da tarde da II fase do ensino fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de João Pessoa/PB. Estes responderam às perguntas propostas na entrevista, no ambiente dos professores da escola, levando em média o tempo de coleta de dados entre 20 e 30 minutos para cada professor (a).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdos de Bardin (2006). A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo é um método de verificação que tem como intuito a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo claro da comunicação. Portanto, a entrevista que foi aplicada com os professores será analisada a partir da teoria de Bardin.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da entrevista com os professores, percebemos que alguns deles apresentaram a compreensão do que é o assessoramento psicopedagógico e quais as suas contribuições para uma educação de qualidade. As perspectivas desses profissionais acerca do assessoramento psicopedagógico incorporam uma visão frente ao papel do psicopedagogo escolar enquanto assessor e a noção de que a educação, enquanto preparação para cidadania é fundamental, e, sobretudo, que o assessor psicopedagógico pode contribuir para uma educação de qualidade. Por outro lado, uma pequena porcentagem não compreendia sobre o assessoramento psicopedagógico, tampouco sobre as suas contribuições.

Quando indagados sobre o que compreendiam por assessoramento psicopedagógico, os professores responderam:

Uma equipe ou psicopedagogo que dá apoio aos profissionais da escola.(P2)
O assessoramento tem como função detectar as dificuldades e intervir em função deles.(P6)
Prática psicopedagógica que visa auxiliar o trabalho docente, contribuindo com o planejamento e execução de estratégias que visem diminuir as dificuldades de aprendizagem, aumentando a desempenho do aprendente nas execuções das atividades. (P9)

Nesse sentido, podemos nos remeter a Bonals e Sánchez-Cano (2011): “O assessoramento tem extraordinárias possibilidades abrindo o trabalho por programas, entendidos como formas de concretizar intervenções que enfatizam atuações de caráter mais amplo nas escolas”

As respostas dos professores foram sucintas e contundentes, uma vez que os mesmos abordam sobre a prática psicopedagógica de forma global, podendo ser realizado trabalhos, métodos e técnicas com os professores e com os aprendentes, identificando e diminuindo as dificuldades de aprendizagem que possam surgir.

Em seguida, na segunda pergunta os professores foram indagados acerca da sua compreensão sobre a atuação do Psicopedagogo Institucional Escolar. Abaixo seguem algumas respostas:

É fundamental a atuação do psicopedagogo não só dando um suporte educacional, mas também psicológico aos alunos nas instituições.!(P3)
A função é de construir no ambiente escolar, estratégias que permitam superação no ensino e aprendizagem. (P6)
Acredito que tenha um grande papel na escola, principalmente no que diz respeito às dificuldades comportamentais dos alunos. (P10)

Nesta perspectiva, frente à atuação do psicopedagogo escolar é destacado por Sisto

(2009) que o psicopedagogo tem condições de trabalhar com as concepções que os professores têm sobre os processos de ensino-aprendizagem, assinalando a multidimensionalidade do problema, a importância de se considerar fatores orgânicos, cognitivos, afetivo-sociais e pedagógicos.

As respostas ressaltaram a importância deste profissional nas instituições escolares, enfatizando que há poucos profissionais na escola, ajudando nos casos necessários, dando suporte a todos do cenário educativo, criando estratégias de superação e disciplina, preparando para a cidadania, exceto uma resposta (do P4), que não compreende a atuação do profissional psicopedagogo na escola.

Na terceira pergunta indagamos aos professores qual a importância da atuação do Psicopedagogo na equipe multidisciplinar da escola. Seguem as respostas:

A mesma importância que todos os profissionais, total. (P2)

É extremamente importante a figura do psicopedagogo no ambiente escolar, principalmente nas escolas públicas onde há um público mais carente.(P3)

Os profissionais fazem um acompanhamento com os alunos que tem algum tipo de déficit e isso faz com que haja uma maior integração desses alunos com o professor e os colegas. (P10)

Neste ponto de vista, nos direcionamos a Porto (2009), que ressalta ser comum entre os alunos sintomas como: DAs (Dificuldades de Aprendizagem), distúrbios/transtornos de aprendizagem, TDAH (Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade), distúrbios específicos na leitura/escrita, dislexia, distúrbios de conduta, NEE (Necessidades Educativas Especiais), entre outros. Cabe ao psicopedagogo, juntamente com uma equipe multidisciplinar como o psicólogo, fonoaudiólogo, neuropsiquiatra, entre outros, estar atento a tais sintomas e avaliar, diagnosticar e intervir através de várias técnicas e métodos, para que não ocorra o fracasso e insucesso escolar.

Observamos que os professores compreendem a importância do psicopedagogo na equipe multidisciplinar na escola, sob as perspectivas de que o assessor psicopedagógico fará um acompanhamento com os alunos, integração de alunos, professores e demais profissionais da escola, que este profissional tem total importância que todos os demais, e sua importância principalmente nas escolas públicas.

Perguntamos sobre quais as contribuições do Psicopedagogo para a melhoria da sua prática educacional. As respostas de alguns foram as seguintes:

O psicopedagogo pode ajudar com seu assessoramento educacional e psíquico na busca de uma educação de qualidade.(P3)

O apoio seria de suma importância, uma vez que ainda não possui psicopedagogo na escola que trabalho (P5)

Faz com que haja a integração dos alunos com os próprios alunos e conosco. (P10)

Neste sentido, podemos nos remeter a Sena e Soares (*apud* COELHO, 2012. p. 33) que ressaltam: “As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos.” Percebemos, portanto, que os professores compreendem a importância da contribuição do assessoramento psicopedagógico na melhoria da sua prática educacional, uma vez que descrevem a importância deste elo, mesmo ainda não havendo o psicopedagogo escolar na descrição de um dos professores, mas afirma a importância de tal para a busca de uma educação de qualidade.

Na quinta e última pergunta, os professores foram indagados como o Psicopedagogo pode contribuir para uma educação de qualidade a partir do Assessoramento Psicopedagógico. Abaixo seguem algumas respostas:

Orientando as equipes visando atingir o principal objetivo que é educar.(P2)

A grande função do psicopedagogo é construir estratégias a longo prazo para superação das dificuldades do processo ensino-aprendizagem.(P6)

A contribuição se efetiva no auxílio às dificuldades de aprendizagem, motivando o aluno e preparando-o para o exercício da cidadania. (P9)

Neste sentido, Bonals e Sánchez-Cano (2011. p. 26) propõem que “para que se promovam e se impulsionem os processos de mudança nas instituições educativas estabelecesse que o assessor psicopedagógico conheça as dinâmicas da mudança e considere os fatores que se relacionam a mesma”

Compreendemos que as respostas dos professores foram contundentes e claras quando indagados sobre a contribuição do assessoramento psicopedagógico para uma educação de qualidade, pois, ressaltaram que o principal objetivo do assessoramento é orientar as equipes do contexto escolar para atingir o objetivo da escola que é educar, trabalhar como facilitador da aprendizagem e construir estratégias de longo prazo para a superação e auxílio frente às dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos através desta pesquisa que os participantes pesquisados compreendem sobre o assessoramento psicopedagógico, a sua contribuição para que ocorra uma educação de qualidade e a sua importância no contexto escolar; percebemos também que poucos não

compreendem o papel do assessor psicopedagógico institucional.

Com isso pode-se trabalhar a relevância da atuação do assessor psicopedagógico para estes profissionais e aperfeiçoar a importância do assessoramento nas escolas, enfatizando nas reuniões com as equipes educacionais, docentes e comunidade acadêmica, em oficinas planejadas pelo assessor, em palestras, entre outros.

Em estudos futuros, seria importante a ampliação de amostra, tanto com professores, como com alunos e profissionais da comunidade escolar, aumentando ainda mais pesquisa acerca desta temática, que é tão valiosa cientificamente, quanto socialmente.

Conclui-se, portanto, que o assessoramento psicopedagógico tem uma visão global da instituição escolar e da comunidade, podendo atuar juntamente com outros profissionais de equipes multidisciplinares, juntamente com os professores e alunos, com a comunidade escolar como um todo e com a família, preocupando-se com o bem estar destes e com o desenvolvimento de uma boa relação interpessoal entre os sujeitos mencionados, que é de suma importância, para que assim, ocorra uma educação com mais qualidade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- BEYER, Marlei Adriana. **Psicopedagogia: Ação e parceria**. Psicopedagogia Online: Educação e Saúde. ICPG, 2003. Disponível em:
<<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=450>.> Acesso em: 05/07/13
- BONALS, Joan; SANCHÉZ-CANO, Manuel et. al. **Manual do Assessoramento Psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BOSSA, Nádia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FINI, Lucila Diehl Tolaine. **Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GIL, Carlos Hernández; MARCHESI, Álvaro; et al. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. São Paulo, 2010. Disponível em:
<<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/teses-dissertacoes-e-ensaios/qualidade-de-educacao-no-brasil-consenso-e-diversidade-de-significados>.> Acesso em: 07/08/13
- MASINI, Elcie F. Salzano. Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. **Revista Psicopedagogia**. Vol.23. nº72. São Paulo, 2006. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300009&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em: 05/07/13.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional**. Teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Ed. 3. Rio de Janeiro: Wak. 2009.

ROSA, Marcelo Pacheco da. **Educação de qualidade no Brasil: um sonho possível?** Rio de Janeiro: EGS, 2011. Disponível em:
<<http://www.esg.br/uploads/2012/03/ROSAMarcelo.pdf>> Acesso em: 06/08/2013.

ROSE, Tânia Maria Santana de; ZAMBON, Melissa Picchi. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de casualidade e metas de realização. **Educação e Pesquisa**. Vol. 38. nº4. São Paulo, 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000400012&script=sci_arttext>
Acesso em: 23/07/13.

SAMPAIO, Simaia. Um pouco da história da Psicopedagogia. **Psicopedagogia online: Educação e saúde**. 2005. Disponível em:
<<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entrID=422>> Acesso em: 10/04/13.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Dificuldades de aprendizagem na escola: um tratamento psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SENA, Clério Cezar Batista; SOARES, Matheus. **A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar**. Artigos ABPp. 2012. Disponível em:
<<http://www.abpp.com.br/artigos/126.pdf>> Acesso em: 03/08/13.

O NASCIMENTO DE UM FUTURO LEITOR NA PRIMEIRA ETAPA DA INFÂNCIA

Nadja Maria de Menezes Morais³⁵; Laiane Figueiredo Nóbrega Vasconcelos³⁶; Maria do Carmo Aguiar Melo Neta³⁷

1 INTRODUÇÃO

O cenário da infância na idade Média terminava aos sete anos, quando a criança já sabia dominar o código das palavras. Nessa época a infância era vista como uma fase sem importância e as crianças eram tidas como adultos em miniatura. Até então, a criança era vista como alguém incapaz de falar, dessa visão deriva o significado da palavra latina *infantia*.

A concepção de infância varia entre diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas. Nas décadas de 80 e 90 o Brasil foi impactado com uma nova concepção de criança concebida em diferentes países. A constituição Brasileira de 1988 garante à criança o direito à educação, por meio das creches e das pré-escolas, o que constitui a Educação Infantil. O documento traz nesse momento que é dever do estado, da sociedade e da família garantir às crianças o direito à vida, à educação, ao lazer, à moradia, à saúde e à profissionalização, bem como salva resguardá-las de qualquer perigo e abuso, entre outras coisas.

A partir dessa lei a sociedade começou a construir outra concepção de infância, passando a quebrar os paradigmas da época. No entanto, mesmo com tantas mudanças, percebe-se que a sociedade precisa refletir e praticar os direitos garantidos por lei, pois, a maior parte desses direitos não pode ser usufruída, ainda que estes estejam assegurados pela constituição.

Outra lei também de suma importância é a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que sofreu recentemente uma mudança com a nova emenda da LDB, nº 12.796, que trouxe reformas para o ensino da educação básica brasileira. Com a aprovação, a partir do 04 de abril de 2013, passou a valer a obrigatoriedade do ingresso nas escolas públicas das crianças a partir dos 04 aos 17 anos de idade.

Considerando que o governo entende que o processo de escolarização deve perpassar pela educação de qualidade nas escolas, elaborou-se com base na LDB outro documento que vai nortear a práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas

³⁵ Especialista em Neuropsicopedagogia - Uninassau

³⁶ Mestranda em Linguística- Proling (UFPB) - Especialista em Neuropsicopedagogia - Uninassau

³⁷ Mestre em Letras - UFPB

pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Tendo em vista que na infância, ou seja, na Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorrem por meio da interação e da brincadeira, é que lhes foi assegurado os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Essas situações favorecem as crianças a construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

O documento também traz cinco eixos que chamou de “campos de experiência” para serem desenvolvidos na infância; o primeiro trata-se do eu, o outro e o nós, que tem o objetivo de favorecer atividades que desenvolvam questões de interação com as crianças e com adultos nessas experiências. Os pequenos podem ampliar o modo de perceber a si mesmos e ao outro, aprendem a valorizar sua identidade e respeitar os outros.

O segundo campo de experiência retrata a questão do “Corpo, gestos e movimentos”; neste eixo as diferentes linguagens são exploradas através do próprio corpo, por exemplo, com atividades relacionadas a danças, músicas, teatro e brincadeiras de faz de conta. Este campo de experiência oportuniza as crianças a conhecerem e a reconhecerem as sensações e funções do seu corpo, isso as ajuda a desenvolverem os diferentes tipos de linguagem.

O próximo eixo refere-se a “escuta, fala, pensamento e imaginação”; essa experiência contribui para que, desde muito cedo, as crianças desenvolvam senso crítico e estético, através de diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.). Com o contato direto com textos escritos, as crianças vão construindo suas hipóteses sobre a escrita que se revelam, primeiramente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo as letras, desenvolvem a escrita espontânea, não convencional, mas já indicativa da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

O último refere-se a “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esse tópico relata que é preciso oferecer às crianças experiências de conhecimentos matemáticos, como a contagem, ordenação, relações entre números e quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.

Essa base deu um norte para a escola construir seu currículo com base na faixa etária de idade das crianças, embora este estudo tenha ressaltado alguns objetivos destes eixos, focaremos apenas no da escuta, fala, pensamento e imaginação.

Percebe-se claramente a evolução acerca da percepção da infância nos diferentes momentos, bem como da importância do asseguramento desses direitos constituídos para que,

assim as crianças tenham uma infância digna.

A partir do ingresso dos aprendentes cada vez mais cedo nas escolas pôde-se observar que algumas teorias são bastante relevantes para entender como ocorrem alguns processos do desenvolvimento infantil. E em especial, neste estudo abordaremos a temática de como o cérebro se organiza para a leitura na infância.

O alicerce deste estudo foi fruto de uma pesquisa bibliográfica que proporcionou um diálogo crítico com diferentes pensadores da educação e de outras áreas do conhecimento, visando refletir, a partir de tais estudos, sobre a relevância e abrangência do tema.

Lakatos e Marconi (2012) também acreditam que a pesquisa bibliográfica deva ser o ponto de partida para a construção de um trabalho científico por ser “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.157). Foram pesquisados os teóricos Vygotsky (1984), que com sua teoria sócio interacionista define que a criança é produto e que a aprendizagem ocorre pelas interações sociais e pela zona proximal; Magda Soares (2016), que considera o letramento relevante e ressalta a importância dos métodos no ensino da alfabetização. Em síntese para ela, a alfabetização faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita; Já Dehaene (2012) diz que o desenvolvimento da linguagem ocorre nas crianças através da motivação parcialmente inata de se comunicar com as pessoas, pais, irmãos, primos e outros. Para esta comunicação acontecer devem-se considerar vários aspectos: a linguagem, a cognição, a memória, a percepção e a atenção.

2 PANORAMA DOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Foi necessário, neste estudo, verificar de forma panorâmica como se processou a alfabetização no Brasil no decorrer dos últimos anos, a fim de compreender a atual condição desse processo na atualidade.

Segundo Cagliari (2006), até a Revolução Francesa a alfabetização tinha caráter individual, ou seja, acontecia nas residências, por professores particulares e era privilégio das classes mais abastadas. Após a Revolução Francesa, Cagliari afirma que a alfabetização passa a ser coletiva, nas salas de aula, porém, o acesso ainda era restrito à burguesia, ou seja, aos economicamente favorecidos.

A necessidade de uma população alfabetizada surge no Brasil a partir do interesse político. O domínio da escrita capacitava o indivíduo para o processo eleitoral, desde então

começou a se pensar na alfabetização e a se perceber o grande número de analfabetos no Brasil (FERRARO, 2009).

Ferraro ainda assegura que nesse momento histórico era considerado alfabetizado quem soubesse assinar o nome, reconhecer sua própria assinatura e escrever de forma autônoma o nome dos candidatos. Era uma escrita baseada na memorização, sem benefício algum para o alfabetizando. Foi a partir desse caminho de exclusão e interesse político que a alfabetização deu seus primeiros passos em direção às camadas populares da sociedade brasileira.

Os manuais escolares nacionais para a alfabetização chegam ao Brasil no final do século XIX. É nesse momento que começam a circular as primeiras cartilhas e métodos de alfabetização, que na opinião de Mortatti (2011) “[...] eram muito bem vistos e desejados para resolver o problema do analfabetismo no país”.

Nesse momento histórico se intensifica o uso dos métodos de cartilhas que tinham por base o alfabeto e tabelas de sílabas e era esse método de alfabetização que os professores utilizavam para preparar seus alunos. Sobre essa questão das camadas populares à educação, Soares acrescenta que:

Entretanto, nos anos 60, como consequência da reivindicação e da conquista, pelas camadas populares, de seu direito à escolarização reivindicação e conquista que, embora iniciadas já nas décadas anteriores, se intensificaram a partir dos anos 60 - altera-se fundamentalmente a clientela da escola, sobre tudo da escola pública: já não são os filhos da burguesia que a demandam, mas crianças pertencentes às camadas populares (SOARES, 2013, p.101)

Ao final do século XX existia uma alfabetização fracassada, pois a educação de qualidade ainda era privilégio de poucos. Neste sentido, (Bernard Lahire apud Rojo, 2009) expressa:

Os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. [...] Estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cercam não pode ajudá-los a resolver: carregam sozinhos problemas insolúveis (BERNARD LAHIRE *apud* ROJO, 2009, p.22-23).

A falta de um olhar acolhedor no âmbito escolar levava o aluno a sentir-se constrangido, não aceito na escola, isolado. O sucesso ou fracasso da instituição escolar depende da sua filosofia educacional.

Segundo Soares (2013), na década de 40, quando foi intensificada a democratização da escola no Brasil, só aproximadamente 50% das crianças rompiam a 1ª série, ou seja, aprendiam, na concepção da época, a ler e escrever. Soares (2013) ainda acrescenta que “[...] segundo dados do Ministério da Educação, em cada mil crianças que, ingressaram no 1º ano no Brasil, em 1963, apenas 449 passaram à 2ª ano, em 1964”. O mesmo aconteceu dez anos depois, das mil crianças que entraram na alfabetização em 1974, apenas 438 chegaram à 2ª série em 1975.

É inquietador concluir, de acordo com as estatísticas, que o Brasil mostrou pouco progresso no tocante à educação durante muito tempo. Entramos nos anos 80 com um vasto currículo de fracasso na alfabetização.

Até o início dos anos 80, sustentava-se a crença de que a alfabetização era um processo simples de associação entre letra e som. A preocupação maior era a escolha do melhor método para encaminhar a criança à associação: sejam os métodos analíticos ou o método global.

No final dos anos 80 para o início dos anos 90 o Brasil foi impactado com uma nova proposta para a educação, com foco na alfabetização. Essa nova roupagem ocorreu mediante as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ancoradas nas contribuições de Jean Piaget, que estabelece em sua teoria “a importância do sujeito ativo que busca compreender o mundo que o cerca” (BEZERRA e OLIVEIRA, 2012).

2 A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

No início do desenvolvimento a criança passa pela fase de transição da consciência silábica para a consciência fonêmica. Essa mudança radical estabelece a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita alfabética. Segundo a autora:

Para atingir a representação fonêmica, constitutiva da escrita alfabética, a direção é outra: é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema [...] (SOARES, 2016).

Soares (2013) ainda acrescenta que alfabetizar para a leitura e escrita significa adquirir habilidade de codificar a língua oral (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler). Para organizar esse processo no cérebro a criança precisa compreender a relação que há entre as letras e os sons (fonemas e grafemas), o que torna mais complexa a compreensão da teoria das regras da linguagem escrita, uma vez que nem sempre escreve-se o que se fala. Para ela, tudo o que as crianças precisam é aprender envolvidas em situações

que lhes façam sentido, podendo gerar e testar hipóteses sobre o processo da leitura e escrita.

Soares (2001) insiste em dizer que é preciso rever e reformular a formação dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileira.

Em 1986 a teoria *Psicogênese da língua escrita* apareceu como uma esperança de resolução dos problemas da alfabetização. Essa proposta fez críticas aos métodos associacionistas por não considerar que o desenvolvimento da linguagem escrita, vivido pela criança, tem diferentes níveis de escrita. Nesse sentido, vejamos o que nos dizem as autoras:

As crianças leem símbolos diferentemente dos códigos adultos, seguindo hipótese que vão formulando e reformulando com o tempo. As ideias formuladas pelas crianças compõem uma sequência que se inicia na hipótese pré-silábica não relaciona grafia com som, depois ocorre a elaboração da hipótese silábica em que há uma relação da grafia com o som, para fechar o ciclo na elaboração da hipótese alfabética quando compreendem as letras como representação de sons menores que a sílaba (FERREIRO e TEBEROSKY, 2000 apud BEZERRA e OLIVEIRA, 2012, p.92)

Essa nova proposta pedagógica vê o aluno como protagonista também do processo de alfabetização, sendo ele capaz de elaborar hipótese sobre a língua escrita, isso revolucionou as escolas brasileiras trazendo, de fato, transformações para as práticas educacionais do atual contexto.

Muito embora os estudos de Ferreiro tenham contribuído com os educadores alfabetizadores no que diz respeito às etapas vivenciadas pelos aprendizes durante o processo de aquisição da língua escrita, chega-se ao século XXI com acentuados problemas relacionados à leitura e à escrita.

Por isso, na opinião de Soares (2013), não se alfabetiza simplesmente por “esse” ou “aquele” método, ela defende que a alfabetização é um processo de muitas “facetas”, por isso, tem-se agregado e estudado diferentes áreas do conhecimento, tais como: a psicologia, a psicolinguística, a linguística, a neurociência e educação, buscando compreender a melhor forma sobre os métodos utilizados para a construção da leitura. Para a autora:

[...] a questão dos métodos, não se pode deixar de considerar as relações, ao logo das fases, entre as duas faces desse processo: o desenvolvimento da leitura e o desenvolvimento da escrita. [...] são duas perspectivas que, somadas, esclarecem mais completamente a trajetória da criança em direção à aquisição do sistema alfabético- ortográfico, e, conseqüentemente, são, ambas, fundamentais na busca de uma resposta para a questão dos métodos de alfabetização, no que se refere à faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita [...] (SOARES, 2016, p. 81).

Para que essas áreas do conhecimento favoreçam o processo de alfabetização faz-se

necessário que se articulem. O teórico Dehaene diz que:

[...] Nossa história evolutiva, pelo viés do patrimônio genético, especifica sua arquitetura cerebral limitada, mas parcialmente modificável. Novas invenções culturais são possíveis, mas somente na medida em que se ajustarem aos limites da arquitetura do cérebro e entrarem no envelope da plasticidade. Esses objetos novos de cultura podem se afastar consideravelmente dos objetos naturais por meio dos quais nosso cérebro evoluiu – nada, no mundo natural, se parece a uma página de texto. Mas eles devem, no mínimo, encontrar se —nicho ecológico no cérebro: um circuito cujo papel inicial é muito próximo, e cuja flexibilidade é suficiente para ser convertido a esse novo uso (DEHAENE, 2012, p. 165)

Essas interfaces do conhecimento articulam-se com estudos e pesquisas no campo da neurociência dos processos cognitivos, campo que vem desvendando através das tecnologias modernas de neuroimagem permitindo identificação do funcionamento do cérebro durante atividades de língua escrita, e sinaliza que a solução dos mistérios, ou paradoxo, está na plasticidade cerebral que se adapta ao meio cultural.

3 CONHECENDO UM POUCO AS ÁREAS CEREBRAIS DA LEITURA

A teoria *Os neurônios da leitura*, desenvolvida principalmente por estudos de Dehaene (2012), defende que desde início da vida, as crianças apresentam habilidades extraordinárias para a discriminação de sons da fala. Atualmente sabe-se que no cérebro da criança de três meses existem habilidades linguísticas latentes. É no hemisfério esquerdo, mais precisamente na parte frontal inferior chamada de área de Broca, é que está localizada a área da linguagem. Como revela a pesquisa do cientista francês renomado Dehaene:

[...] A região temporal superior esquerda analisa os sons da fala, enquanto o sulco temporal superior esquerdo mostra já uma organização hierárquica, sem dúvida, ligada a uma análise progressiva dos fonemas, das palavras e das frases. Mesmo a região frontal inferior esquerda ‘chamada de Broca’ uma região tradicionalmente implicada na produção da fala e na análise gramática, se ativa no bebê de 3 meses quando ele escuta frases, mesmo que ele não produza ainda senão alguns sons inarticulados (DEHAENE, 2012, p.215)

Ou seja, desenvolvimento da linguagem perpassa por diversas habilidades desde sorriso, o choro, os balbucios, das vocalizações, que já são primeiros contatos comunicativos dos pequenos. Essa estrutura permite o aprimoramento das possibilidades da comunicação. Sabe-se que o ser humano tem a intenção comunicativa e que pode se comunicar de diferentes formas, sejam elas através de gesto corporal, escrita, fala e olhar. Os bebês têm facilidade em discriminar sons e são mais sensíveis a entonações, passando a reagir a sons próprios de sua língua materna, enquanto apagam outros.

Este desenvolvimento se enriquece com a capacidade de categorização dos objetos, da relação entre imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais. Isso ocorrerá por todo ciclo da vida, sobretudo, por meio da educação formal que garantirá a aquisição, reprodução e transformação das experiências culturais e sociais.

Em paralelo a tudo o que foi mencionado, o sistema visual das crianças está se estruturando desde nascimento, a criança presta a atenção e faz a distinção em especial no rosto das pessoas mais próximas, esse processo, assim, como no adulto, ocorre numa parte da região cerebral chamada de occípital-temporal direita. De acordo com Dehaene (2012):

[...] por volta dos 5 e 6 anos, no processo em que a criança aprende a ler, apesar de os grandes processos de reconhecimento visual e de invariância estarem instalados, é provável que o sistema visual ventral esteja ainda num período intenso de plasticidade quando a especialização funcional está longe de estar fixada- um período particularmente propício para a aprendizagem de novos objetos visuais tais como letras e as palavras escritas (DEHAENE, 2012, p. 216)

Ele traz em sua obra algumas etapas da leitura, a primeira delas, chamada de logográfica ou pictórica, ocorre por volta dos 5 e 6 anos de idade; nessa fase a criança ainda não entende a lógica da escrita, mas seu esquema visual trabalha para reconhecê-lo. Nesse estágio que precede a leitura convencional, as crianças conseguem identificar prenome e sobrenome de forma visual. Essas características indicam que o cérebro delas ainda realiza uma projeção global das palavras, ou seja, faz uma pseudoleitura por uma via visual-semântica.

Em seguida vem a segunda etapa, de característica fonológica, que ocorre nos primeiros meses de ingresso do ensino fundamental, por volta dos 6 a 7 anos. Nessa fase o cérebro infantil passa pelo processo sistemático da conversão dos grafemas para os fonemas. Esse é o período em que ela adquire a consciência fonêmica. A tomada desta consciência não ocorre de maneira automática, mas depende do ensino explícito de um código alfabético. Segundo Dehaene:

O que reunimos no curso da leitura não são os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam – as unidades da fala abstratas e escondidas que a criança deve descobrir. Uma verdadeira revolução mental deve ter lugar no cérebro da criança antes que ela descubra que a fala pode ser composta em fonemas e que podemos recompor sequência /ba/, combinando os fonemas /b/e/a/. os primeiros anos de leitura veem a emergência de uma representação explícita das classes de sons da língua. A criança descobre que a fala é composta de átomos, os fonemas, que podem ser recombinados, para formar novas palavras, verdadeiras moléculas verbais. (DEHAENE, 2012, p. 218).

Pode-se assim dizer que a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é

com relação à aquisição da linguagem. A fala é inata, é um processo instintivo e naturalmente adquirido, bastando para isso que a criança esteja inserida num ambiente em que possa ouvir e falar a língua materna. Já o mesmo não ocorre com a escrita e a leitura, ao contrário, é uma conversão cultural, ou seja, não é instintivo e precisa ser ensinado através de métodos que orientem o processo do ler e do escrever.

Nessa linha, defende-se que as crianças precisam ser alfabetizadas pela via fonológica. No entanto, ainda no Brasil alfabetizam-se as crianças pela via global. A outra etapa da leitura é a ortográfica, que se caracteriza por um reconhecimento das palavras. A característica dessa etapa é o desaparecimento progressivo do tamanho da palavra: à medida que a leitura se automatiza, o efeito do tamanho da letra desaparece.

Assim, como ensinar a leitura para elas? O que recomendar para os pais e professores que estão lidando diretamente com esta fase do desenvolvimento infantil? Segundo Dehaene (2012) “é decisivo focar todos os esforços nesta etapa da leitura, trabalhar a decodificação dos grafemas em fonemas, fazendo a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva.”

As crianças da Educação Infantil recebem informações sobre a leitura e a escrita quando brincam com a sonoridade das palavras, identificando as diferenças e semelhanças entre as palavras. Para que isso ocorra é preciso fomentar práticas com jogos para a leitura no plano fonológico e visual, com a manipulação dos sons da fala (rimas, sílabas, a realização dos fonemas), fazendo as crianças reconhecerem, memorizarem e traçarem a forma das letras.

É na educação infantil que é preciso trabalhar cuidadosamente as diferenças entre as letras, a fim de deixar claro que cada letra se lê numa direção fixa, que o um b, um p, um d, e um q são formas diferentes de escrita.

Ainda para o referido autor, os jogos devem ser utilizados como instrumento facilitador da aprendizagem, tornando-se parte no planejamento pedagógico e na mecânica da leitura. A escrita precisa ser ensinada da esquerda para a direita e não poderá ser escondida do aluno que a finalidade da leitura é a de compreender e não a de soletrar as sílabas.

Com isso, cabe a cada professor mesmo que de longe, conhecer um pouco sobre os mecanismos do cérebro da criança, pois o cérebro infantil é uma máquina incrivelmente formidável, e, compreendendo melhor esse processo, o docente elaborará melhores estratégias de ensino referentes à construção das palavras.

É essencialmente importante que os docentes, de maneira geral, percebam que não basta saber como é formado e conduzido o processo de construção do conhecimento, mas é necessário favorecer aos aprendizes experiências significativas de aprendizagem. Bakhtim faz uma referência bastante relevante quando fala que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 1997, p. 73).

O autor possibilita uma reflexão sobre como os docentes devem tratar a educação, de modo que para ele as artes de ensinar e aprender andam juntas, valorizando a construção do diálogo para a apropriação da língua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de cunho bibliográfico teve por finalidade levantar algumas informações sobre o processo de ensino-aprendizagem referente ao uso da leitura e da escrita. Buscou também apresentar os movimentos históricos pelos quais a educação passou.

Percebemos que muito embora o investimento e a valorização da educação de crianças tenham aumentado nos últimos anos, bem como a ascensão tecnológica e a democratização da informação, uma nova educação se constrói no século XXI.

Nesse sentido, um dos papéis fundamentais da escola na sociedade contemporânea é o de estabelecer vínculo entre as culturas e os estudos epistemológicos. Nossas pesquisas apontaram para o fato de que ensinar através da decodificação das palavras é o caminho mais favorável para a construção da leitura, ou seja, para ensinar a criança a ler e escrever deve-se passar pela conversão grafema-fonema. Essa contribuição é essencial para os docentes, sobretudo os alfabetizadores.

Assim, refuta-se a ideia de ensinar a ler pelos métodos globais e nota-se a importância de que as escolas deve priorizar mais a passagem de uma unidade visual para uma unidade auditiva, envolvendo muitas rimas e canções ou que trabalhem enfatizando a relação fonema-grafema.

Outro ponto imprescindível é destacar a necessidade de se trabalhar em conjunto: a linguística, a educação, a ciência cognitiva entre outras, para que assim possa-se ajudar tanto nas inquietações dos professores quanto no processo de construção de um bom leitor já na primeira infância.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BEZERRA, L. Tamar Silva; OLIVEIRA, Estela L. Gaspar. **Pensamento, linguagem e ludicidade na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2006.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de Ler; tradução: Leonor Scliar Cabral. – Porto Alegre: Penso, 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. **Liberalismos e Educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 308-325, maio/ago.2009c. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000300013&script=sci_arttext>
Acesso em: 29 Abril. 2018.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7º ed-7. São Paulo: Atlas, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** – São Paulo: Párbola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. São Paulo: Contextos, 2003.

_____. Letramento: **um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**, São Paulo: Contexto, 2016.

A LIBRAS: INTERAÇÃO JUNTO AOS ALUNOS SURDOS, ESCOLA E FAMÍLIA

Maria Zilda Medeiros da Silva³⁸; Rosilene Felix Mamedes³⁹

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho irá apresentar o desenvolvimento da LIBRAS como primeira língua - L1 para o aluno surdo e como segunda língua - L2 para os ouvintes através de um Curso Básico de LIBRAS, que foi realizado com os integrantes surdos, seus familiares e profissionais de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte - RN.

Este trabalho é um estudo de caso em que iremos relatar como pode ser desenvolvida uma interação dos alunos surdos junto aos ouvintes através de um curso introdutório. A partir dessa proposta, foi possível introduzir a LIBRAS como signo linguístico, com momentos de interação entre os agentes educacionais (alunos surdos, intérprete, professores, alunos ouvintes, técnicos educacionais e os familiares dos alunos surdos).

Como objetivo geral para esta pesquisa, elegemos a necessidade de propiciar a interação entre os agentes educacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula com aluno surdo. Como objetivos específicos apontamos a importância de: Identificar as falhas comunicativas entre aluno-intérprete-professor em sala de aula; introduzir os códigos linguísticos que facilitem a comunicação em LIBRAS entre os surdos e a comunidade escolar; compreender a LIBRAS como língua e ser capaz de estabelecer a comunicação, por meio da dialogicidade linguística; conhecer e valorizar a importância da LIBRAS para comunicação com o surdo, junto a família e comunidade escolar; aprender os sinais básicos para comunicação da LIBRAS com os surdo; valorizar e compreender a comunidade surda.

A inquietação para desenvolvermos este trabalho nasceu da observação da problemática apresentada a partir da ausência da interação dos surdos na referida escola estadual, na cidade de Montanhas - RN, como também com os familiares dos surdos que demonstraram dificuldades para se comunicar na convivência em seu meio. Diante destas dificuldades que os alunos surdos e professores tinham em socializar no espaço escolar, agravadas com o fato de a família não saber os sinais para uma melhor comunicação no seu lar com a criança surda, assim, traçamos com principal meta do nosso trabalho promover a comunicação entre os sujeitos: alunos surdos, família e docentes que compõem a comunidade

³⁸ Especialista em LIBRAS - Faculdade Maurício de Nassau.

³⁹ Mestra em Linguística- PROLING-UFPB. Doutoranda em Letras- PPGL/UFPB

escolar que tem alunos surdos envolvidos.

Como aporte teórico para este trabalho foram utilizadas as teorias do linguista Bakhtin (2006), que apresenta o desenvolvimento da interação entre as línguas, quando diz que o homem tem a necessidade de autoexpressar-se, e que para se expressar em uma língua precisa do outro para poder interagir. Também utilizamos as ideias da grande pesquisadora da área de LIBRAS Quadros (2017), além de Gesser (2012), que nos ajuda a entender como ensinar e aprender a LIBRAS, entre outros estudiosos que nos proporcionaram conhecimentos e diálogos entre os estudos referentes à temática abordada.

A metodologia desenvolvida neste artigo se deu através de uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, uma vez que se alicerça em um estudo de caso de um projeto realizado em uma escola pública, onde realizamos observações e uma pesquisa no Curso Básico de Libras, sobre a necessidade de se querer fazer o curso, e assim desenvolvemos uma pergunta para os cursistas do projeto, entre eles surdos, familiares e funcionários da rede estadual com preferência nos professores.

A pergunta que nos motivou foi: “Por qual motivo você se interessou em aprender LIBRAS no curso de LIBRAS Básico oferecido pela Escola Estadual?”. Esta questão foi feita para todos os cursistas presentes no primeiro dia de encontro. As aulas foram realizadas de forma dinâmica e flexível; por ser um projeto pioneiro da LIBRAS, foi algo contínuo, com aulas semanais (em uma vez na semana). No entanto, o nosso foco estava em desenvolver uma pesquisa em que observamos nas aulas o interesse dos cursistas. Assim, buscamos a interação do ouvinte com o surdo, que compõem dois grupos que não sabem se comunicar em LIBRAS.

Tínhamos um total de 4 (quatro) alunos surdos, entre eles 2 (dois) que já possuíam sua cultura e identidade surda, que utilizavam a LIBRAS como primeira língua - L1 na sua comunicação, e 2 (dois) alunos que não tinham conhecimento na LIBRAS, não participavam da comunidade surda, nem de sua cultura, que viviam tentando oralizar, falar como os ouvintes.

No entanto, observa-se que a relevância desse trabalho se dá pela necessidade da socialização e da interação do aluno surdo junto à comunidade escolar e familiar, como também a possibilidade de auxílio aos professores para uma melhor compreensão na troca de informações e interação do aluno surdo em sala de aula e nos ambientes escolares.

Assim, com o desenvolvimento dessa ação interdisciplinar, conseguimos obter novos resultados para aceitação da LIBRAS como língua, a qual tem a sua própria gramática, passando conhecimentos para conscientização sobre a importância da inclusão do aluno surdo

e da sua língua no ambiente escolar, como também para seu meio social.

2 A RELEVÂNCIA DA LEI PARA A RECOGNIÇÃO DA LIBRAS COMO LÍNGUA

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi reconhecida depois de muitas lutas e conquistas pela comunidade, cultura e familiares surdos. Ao longo do tempo foi ganhando seu espaço e valorização no Brasil e passou a ser língua oficial com Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. O regulamento afirma seu reconhecimento da seguinte maneira:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: 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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, s/p)

Diante da oficialização da LIBRAS, as pessoas passaram a respeitar e ver a necessidade da comunicação entre o surdo/surdo, surdo/ouvinte, e assim deixaram de vê-la como uma brincadeira de gestos e mímicas. Também é importante frisar que a LIBRAS passou a compor as grades curriculares como disciplina obrigatória em algumas cursos de Magistério e Fonoaudiologia, como afirma o Art. 2º e o 4º da referida lei:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil...Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, sem página)

O decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 confirma a obrigatoriedade da LIBRAS como uma disciplina nas grades curriculares do magistério, da seguinte maneira no capítulo II, que fala como inserir a LIBRAS como disciplina curricular;

Art.3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. §1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e

profissionais da educação para o exercício do magistério. §2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, sem página)

Diante disso, a LIBRAS já é aceita como segunda língua oficial brasileira. Com tantas conquistas de regulamentação, no ano de 2006 foi criado o primeiro curso de Letras/LIBRAS em Florianópolis - SC, com modalidade a distância, abrangendo outros polos. Já em 2009, tivemos na UFPB o 1º vestibular em LIBRAS na Paraíba com a mesma modalidade. Essas mudanças ocasionaram, em 2010, o reconhecimento do intérprete como profissão, com este ente passando a ser valorizado como profissional. Segundo a Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010, sem página)

Com este diálogo com as Leis que regulamentam a LIBRAS como língua oficial do Brasil, oferecendo autoridade para inserir a Disciplina de LIBRAS nas grades curriculares dos cursos de formação do magistério e a garantia do intérprete como profissão, as pessoas passam a ver a LIBRAS como o foco de novos conhecimentos, em que possam envolver e fazer uma interação na busca para o seu aprendizado básico e para a comunicação entre surdos e ouvintes.

No decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no capítulo IV, no inciso 1º, temos: “§1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no capítulo, as instituições federais de ensino devem: promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras”. Assim, deve-se dar o direito ao conhecimento da Língua Brasileira de Sinais aos profissionais que não tiveram na sua grade curricular como disciplina obrigatória.

2.1 LIBRAS: ESCOLA E FAMÍLIA

A Língua brasileira de Sinais - LIBRAS é a língua que foi reconhecida como segunda língua oficial brasileira, legalizada pela lei à qual nos referimos no subcapítulo anterior e tem a sua comunicação realizada como qualquer outra língua. Segundo Quadros (2017), podemos ver que a LIBRAS está envolvida na família, na sociedade e no ambiente escolar, e, onde existir um surdo com sua identidade surda, a comunicação passa a ser necessária para o

convívio social. Quadros (2017 p. 7) diz: “Línguas de herança são as línguas que, em um contexto sociocultural, são dominantes diferentes da usada na comunidade geral”.

Assim, podemos dizer que uma língua faz parte de nossa origem quando temos um familiar surdo, com identidade própria. Esse familiar traz o seu conhecimento tanto para o lar, quanto o seu meio social. Os ouvintes vão precisar aprender LIBRAS para poder ter uma comunicação, uma socialização na busca pela interação de um ser para outro. Nessa perspectiva Quadros (2017) afirma:

O que vemos nos casos apresentados é que o papel da comunidade linguística é fundamental na transmissão da língua herança. A língua vem inserida culturalmente e é estabelecida pelas pessoas que usam em um grupo social específico. A língua não se estabelece individualmente, mas socialmente. Ela faz sentido e ganha sentido na comunidade linguística que usa. A língua é um fato social. (QUADROS, 2017, p. 20)

Como foi citado que a língua é um fato social que ganha sentido na comunicação, vamos nos referir à LIBRAS, que tem uma comunicação visual e que precisa da atenção específica do olhar. Duas pessoas conversando em LIBRAS, trocando informações, passam a interagir de forma visual, de modo que surdos/surdos, surdos/ouvintes desenvolvem um diálogo, com o intérprete fazendo interação entre os ouvintes e os surdos, de forma inclusiva na utilização de duas línguas.

Assim todos passam a compreender a mensagem de forma clara fazendo a inclusão do surdo e o ouvinte no meio educacional. Quadros (2017) diz que a língua é herança, ela vem de conhecimentos familiares de uma pessoa para outra, e que é assim que acontece a socialização nos ambientes que o surdo frequenta.

Podemos compreender que a língua brasileira de sinais tem uma forma de comunicação como qualquer outra língua. Assim, podem-se citar as ideias do estruturalismo referentes às propostas de Cunha, Costa e Martelotta (2017):

Podemos lembrar que o sistema fonológico de uma língua pode ser expresso não a partir de uma substância sonora, mas, por exemplo, a partir de sensações visuais (movimento dos lábios). É desse modo que, as pessoas surdas de nascença aprendem o sistema de uma determinada língua sem nunca ter ouvido seus sons. (CUNHA, COSTA & MARTELOTTA, 2017, p. 115)

Observa-se que cada língua tem seu sistema de organização, expressando-se de maneira diferente uma da outra. Os ouvintes como L1, têm os sons para se comunicar, como também tem sua cultura e regionalismo diferenciando as línguas.

A LIBRAS é uma língua visuoespacial, que tem seu sistema para a comunicação diferente dos ouvintes, utilizam o visual como forma obrigatória para ter a comunicação, neste caso para os surdos que enxergam, Perlin (1998, p. 54) afirma: “[...] os surdos são surdos em

relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”. Neste caso, os ouvintes precisam aprender a LIBRAS para desenvolver a interação com o surdo que tem sua identidade própria, utilizam a LIBRAS como L1 para sua comunicação com o meio social, familiares e comunidade escolar, tornando-se um cidadão inserido no seu meio com troca de informação.

Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 270) diz: “A língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se, de objetivar-se”. Diante dessa afirmação, observa-se a necessidade do surdo com o ouvinte de fazer interação, poder se expressar de forma comunicativa, utilizando sua própria língua de sinais.

A LIBRAS, como foi citado anteriormente, é visuoespacial, tem suas estruturas gramaticais próprias, que são compostas pelos componentes pertinentes às comunicações orais, sintaxe, morfologia, semântica, como afirmam Quadros & Karnopp (2004):

Portanto, independente do estudo de línguas específicas, tais como o inglês, o português, a língua de sinais brasileira, a língua de sinais americana e assim por diante é possível determinar os princípios universais que regem todas essas línguas e, possivelmente, todas as línguas. Apesar das diferenças entre as línguas, as estruturas apresentam aspectos comuns que interessam às investigações linguísticas por explicarem a natureza da linguagem humana. As áreas da linguística que estudam os vários aspectos da linguagem humana são: A fonologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 17)

Depois da afirmação desses autores citados acima, podemos ter um olhar mais crítico e construtivista sobre a estrutura e a importância da socialização dos surdos entre todos os membros da comunidade escolar. A LIBRAS tem uma comunicação visual, que precisa das mãos para fazer movimentos e realizar os sinais, é uma língua que foi reconhecida como língua, assinada pela Lei 10.435 de 2002 e regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 2005.

2.2 A INTERAÇÃO DA LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A LIBRAS, por ser uma língua visual, desenvolvida através de sinais, gestos e expressões, ainda encontra barreiras na interação escolar. Sabe-se que a língua é o meio através do qual nos comunicamos e desenvolvemos a interação com os outros; o surdo, com sua identidade, usa a LIBRAS para transmitir suas mensagens. No ambiente educacional encontram-se duas línguas, de modo que podemos ter conhecimentos bilíngues para surdos e ouvintes; como também temos surdos que não tem a LIBRAS como língua por falta de aquisição da linguagem no tempo adequado, e que por essa razão se comunicam apenas por sinais caseiros.

Assim, Bakhtin (2006, p. 261), aponta que “[...] todos os diversos campos da atividade

humana estão ligadas ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam multiformes quanto aos campos da atividade humana”. Diante dessa afirmação de Bakhtin, que diz que o ser humano precisa do uso da linguagem, por mais que seja de formas variadas, gestos, sons e sinais, necessita da interação para poder trocar informações e ser inserido no ambiente educacional e o social.

A interação no ambiente escolar tem significado importante para desenvolver os conhecimentos, mas, ainda encontramos muitas barreiras, e as escolas não estão preparadas para lidar com o bilinguismo de forma inclusiva. Poucos profissionais querem aprender a LIBRAS, ou não tem tempo para buscar conhecimentos. Nesse caso, para fazer uma interação com o surdo no ambiente educacional, precisa-se da comunicação contínua; os professores com os alunos vão desenvolvendo a LIBRAS para ter a comunicação com o próprio surdo, trancando os conhecimentos básicos junto ao intérprete que participar das aulas como intermediador das informações.

Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos ‘senhores do pensamento’ de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivas. Eis porque a experiência discursiva individualmente de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com enunciados individuais dos outros. (BAKHTIN, 2006, p. 294)

Bakhtin (2006), com seus estudos da interação da língua, confirma-nos os entendimentos para o ambiente educacional no desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais para interação contínua junto ao surdo. Por mais que não seja a língua materna para os ouvintes, o contato vai desenvolver o conhecimento básico para uma comunicação, assim, o autor (2006 p. 282) diz que “[...] não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nos mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva, viva com as pessoas que nos rodeiam”. A vivência ajuda a desenvolver a interação da pessoa ouvinte com a surda, a LIBRAS vai sendo reproduzida naturalmente e propiciando a comunicação no meio educacional entre um e outro.

Dentro do ambiente educacional encontra-se uma comunicação multiforme onde podemos ter várias formas de interação, pois a educação abrange diversos campos linguísticos. Temos uma valorização visual, oral, expressiva e sinalizada, o que faz com que os profissionais da educação precisem acompanhar este desenvolvimento para poderem avaliar e interagir no meio social da educação. Bakhtin (2006 p. 261), afirma que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se

perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua”.

A língua por ter sua estrutura própria e sua variação na comunicação para o ouvinte, faz a interação levando comunicação para a vida social. Bakhtin (2006) diz algo sobre a essência da linguagem,

[...] nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz a criação espiritual do individual. Propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas, permanece característica, senão o pleno desconhecimento, ao menos a substinação da função comunicativa da linguagem; [...] em essencial, a língua necessita apenas do falante, de um falante e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois é a sua função secundária, que não afeta a sua essência. (BAKHTIN, 2006, p. 270)

A linguagem por ser um eixo de comunicação que transmite no ambiente social as informações, faz uma comunicação entre uma pessoa e outra; essa comunicação precisa da língua que pode ser português ou a LIBRAS, que é transmitida através sinais.

3 A LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA - L2 PARA OS OUVINTES

A LIBRAS como L2 para os ouvintes, na maioria dos casos, acontece na aquisição tardia, em que é aprendida na fase adulta. Nesse contexto os ouvintes só vão desenvolver esta língua pela necessidade de incluir um surdo em seu ambiente, social, educacional e/ou familiar. Assim, observa-se que para se aprender uma língua, precisa-se da necessidade ou do interesse profissional. O ouvinte vai em busca de conhecer e aprender a LIBRAS para ter uma comunicação simultânea com o surdo, com uma troca concreta de informações, e assim não vai precisar de um intérprete para fazer a ponte da comunicação. Segundo Gesser (2012):

[...] os ouvintes iniciam o contato com a LIBRAS por razões familiares (para melhor se comunicar com um parente surdo), profissionais (para ser intérprete e/ou para ser professor bilíngue), ou por serem aprendizes de outras línguas (curiosos e/ou amigos de surdos) [...] No caso do educador interessado em aprender e/ou ampliar o conhecimento e de LIBRAS, faz necessário dar atenção especial a sua área de conhecimento (exatas, humanas e/ou biológicas), [...] Familiares de pessoas surdas que procuram o contexto formal de aprendizagem da LIBRAS, por sua vez, o fazem porque seus filhos carecem de modelos linguísticos de surdos adultos. (GESSER, 2012, pp. 45-46)

Como foi citado, o ouvinte vai dominar duas línguas através do desejo, interesse e/ou necessidade familiar ou profissional. Para aprender a L2 precisa desenvolver estilos de aprendizagens, buscar qual é a melhor forma para se ter o conhecimento da LIBRAS como segunda língua - L2 em aquisição tardia.

Cada pessoa vai sentindo e buscando a melhor forma para desenvolver seu

conhecimento e sua aprendizagem; assim como o professor de LIBRAS vai buscar as melhores estratégias e estilos que possam facilitar o desenvolvimento para o ensino/aprendizagem dos ouvintes que querem aprender a LIBRAS de forma prazerosa, como Gesser (2012, p. 53) diz “[...] Os estilos variam de indivíduo para indivíduo [...]”.

Os estilos aos quais o autor se refere (estilo de aprendizagem concreta, analítico, comunicativo e autoritariamente orientado) são formas de aprendizagem que podem facilitar seu desenvolvimento com L2. Para o ensino da LIBRAS como L2, o aluno pode ter dificuldade em se concentrar por ser um conhecimento novo, que exige o uso das mãos, do corpo e de expressões. Diante disso, Gesser (2012) identifica os seguintes tipos de estratégias:

Estratégias de memória - ajudam os alunos a armazenar e manter a informação; *Estratégias cognitivas* - capacitam os aprendizes a entender e produzir língua; *Estratégias de compensação* - permitem aos alunos se comunicarem apesar de suas deficiências no conhecimento da linguagem; *Estratégias metacognitivas* - permitem que os aprendizes controlem seu próprio aprendizado através da organização, planejamento e avaliação; *Estratégias afetivas* - ajudam os alunos a ganhar controle sobre suas emoções, atitudes, motivações e valores; *Estratégias sociais* - ajudam os alunos a interagir com outras pessoas. Cada uma destas estratégias pode ser explorada pelo professor e pelo próprio aluno. (GESSER, 2012, p. 60, grifo do autor)

Há várias estratégias que podem ser positivas para o aprendizado. A estratégia social, que como fundamento a interação com outra pessoa, de preferência o surdo, com sua identidade surda, auxilia o ouvinte a participar da comunidade e a conhecer a cultura surda para poder ter uma aquisição rápida e eficiente no desenvolvimento da L2.

4 DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE LIBRAS JUNTO AOS SURDOS E OUVINTES

O trabalho foi realizado na cidade de Montanhas-RN, em uma escola estadual, onde se encontram matriculados 3 (três) alunos surdos, 1 (um) aluno com Deficiência Auditiva - DA e 1 (um) aluno surdo que parou os estudos aos 16 anos por falta de incentivo à educação e à vivência de práticas culturais na sua língua. Com a realização deste curso, tal indivíduo se interessou a querer conhecer e aprender a sua língua, a LIBRAS, e assim desenvolver uma interação com todos que estavam participando da comunidade escolar.

O curso de Básico de LIBRAS foi desenvolvido nos turnos noturnos junto aos alunos surdos, a escolha do horário foi pela necessidade de os alunos surdos poderem participar junto aos familiares e aos professores que lecionavam no turno matutino e vespertino, por serem os professores dos referentes alunos surdos.

O nosso propósito foi desenvolver o conhecimento da LIBRAS como L1 para os

surdos que não a têm como sua língua materna, desenvolvendo a aquisição na fase adulta. Comprendemos que a aquisição da fala acontece no tempo do desenvolvimento da linguagem, em um processo em que primeiro passamos pelo balbúcio para logo depois passarmos à comunicação. Assim, pode-se observar que o desenvolvimento da língua é para acontecer no mesmo tempo, tanto com ouvintes como para o surdo.

O Curso Básico de LIBRAS foi desenvolvido junto à clientela de 28 (vinte e oito) pessoas, incluindo os alunos surdos, professores e seus familiares que tiveram o interesse e a necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinal - LIBRAS para a sua comunicação e socialização entre surdos e ouvintes na comunidade escolar.

O desenvolvimento das aulas aconteceu uma vez na semana com duração de duas horas cada aula, em um total de vinte aulas com o direito a certificação de quarenta horas, reconhecida pela Resolução N° 03/2016 do Conselho Estadual de Educação e assinada pelo diretor da 14ª Gerência da Secretária Estadual da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte.

As aulas aconteceram através de exposição, diálogos reflexivos e dinâmicas práticas. Abordaram estudos, evocaram debates, interpretação de textos, atividades em grupo, exibição e comentários de vídeos; produção de materiais didáticos, teatro, rodas de conversa, formação de ilhas (grupo de alunos trocando informações), entre outras atividades. Todos os alunos tiveram uma participação contínua e gostavam de socializar entre si.

Registramos uma pergunta que questionava qual era a importância do curso de LIBRAS para os alunos. As respostas foram bem semelhantes aos objetivos que queríamos alcançar, com todos relatando que precisavam da interação para desenvolver e socializar junto ao surdo. Uns, por serem professores, queriam aprender a LIBRAS para ajudar no ensino e aprendizagem do surdo, outros, por serem familiares, objetivavam socializar no seu meio social de seus parentes e em seu próprio lar. Já os surdos gostariam de interagir e socializar sua língua entre as pessoas do seu meio. Assim, nosso estudo foi centralizado na necessidade da interação, com a inserção da LIBRAS no meio social, através do curso de LIBRAS básico.

Figura 1: Confecção do aluno surdo, que voltou a estudar depois de 14 anos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018)

Um dos alunos tomou destaque. Ele hoje tem 32 anos. Segundo o relato de sua mãe, ele só estudou até o 6º ano, parou os estudos e não teve um acompanhamento adequado nos devidos locais de aprendizagem da LIBRAS no seu período da aquisição. Segundo ela, como residentes do interior, era difícil se deslocar para Natal - RN. Assim, ela esperou o ensino desenvolver no próprio município. Com o passar do tempo, o aluno não quis frequentar a escola por não entender o assunto, como também não aceitava interagir com o seu meio. Ficava isolado em casa, não queria participar da sociedade.

Diante da inclusão da LIBRAS no Atendimento Educacional Especializado da escola estudada, bem como também na presença do intérprete nas salas de aula, este aluno quis voltar a estudar e aprender a LIBRAS, tanto nos atendimentos do AEE, como no curso Básico de LIBRAS junto aos ouvintes. Ele sentiu a importância de aprender a LIBRAS para se comunicar, através do incentivo do curso e de todos os profissionais inseridos no meio acadêmico.

Figura 2: Apresentação com dinâmica e/ou teatro no curso de LIBRAS



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018)

As aulas foram desenvolvidas com práticas entre um e outro estudante, apresentações e dramatização dos surdos, em um ambiente frequentado por 3 (três) surdos, sendo 2 (dois) deles fluentes na LIBRAS e 1 (um) na aquisição tardia, como os demais alunos do curso, entre professores e familiares.

Nossa estratégia de trabalho se deu da seguinte forma: dinâmica e apresentação; diálogo com a LIBRAS; perguntas e respostas; teatro; rodas de conversas; divisões em ilhas; músicas. Os conteúdos trabalhados tiveram como base a vida cotidiana do surdo junto aos ouvintes no ambiente escolar e familiar.

A cada aula ministrada eram desenvolvidos conhecimentos seguindo uma estrutura de conteúdo, na qual os alunos surdos e ouvintes, junto à professora, desempenhavam uma socialização com o próprio surdo, desenvolvendo, assim, conhecimentos de sinais diversos sobre a LIBRAS.

Figura 3: Equipe do curso



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018)

5 RESULTADOS

O referido trabalho nos trouxe resultados de interação no ambiente educacional, de modo que profissionais da educação tiveram o interesse em conhecer e aprender a LIBRAS para poderem se comunicar com os alunos surdos que estudam na escola estadual em questão há mais de 5 (cinco) anos, como também os familiares dos surdos participaram de forma contínua do curso, podendo aprender a língua para se comunicar em seu convívio familiar.

Diante desses resultados alcançados, destacamos o querer aprender de um aluno surdo que estava há 16 (dezesesseis) anos fora de sala de aula, como também fora do ambiente social.

O curso foi uma ação pioneira, que teve objetivos contínuos para o ambiente educacional e social. Tivemos 28 (vinte oito) pessoas que buscaram o conhecimento da

LIBRAS e que vão poder fazer uma interação diferenciada com o surdo no meio social junto à família e aos profissionais da escola. Todos passaram a ter um conhecimento da LIBRAS como língua, valorizando sua constituição e relevância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com a ideia de estimular a criatividade e a autoestima dos alunos surdos ante os seus professores e familiares, buscando o potencial e a socialização entre tais indivíduos e toda comunidade escolar. Para isso, foi desenvolvido em um turno que pudesse envolver todos os professores que davam aulas aos surdos. Tivemos uma quantidade de 6 (seis) professores que participaram das aulas, os demais foram os familiares e profissionais da escola.

Os professores, familiares e outros profissionais buscaram aprender um pouco da LIBRAS, para assim poderem ter uma interação com aqueles alunos surdos que frequentam a escola há mais de 5 (cinco) anos e tinham interação com a comunidade escolar apenas com o intérprete. Diante dessa conclusão, pôde-se perceber que o curso fez diferença para a comunidade escolar, como também para o convívio dos surdos em seu lar.

Por fim, desejamos que estratégias como essa possam ser realizadas em diversos espaços pelo país, não somente nos espaços educacionais, e que os surdos sejam definitivamente inseridos em seu ambiente social, sem preconceito e discriminação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 19 jun. 2018.

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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm> . Acesso em 18 jun. 2018

CUNHA, A. F. COSTA, M. A. MARTELOTTA, E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: Sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PERLIN, G. Identidades Surdas. Em Skliar, Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação. Porto Alegre.1998.

QUADROS, R. M. **Língua é herança: Língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed. 2004.

A POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Cristiane Sousa de Assis⁴⁰

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, durante o século XX, a Educação Especial, impulsionada pelos ideais humanistas e movimentos sociais, na luta por uma sociedade mais igualitária, menos discriminatória, com igualdade de oportunidades e de condições, vivenciou profundas transformações até conseguir ser garantida como um direito social e inalienável.

No Brasil, a Educação para todos é garantida constitucionalmente como um direito social. De acordo com a Constituição Federal Brasileira (1988), é competência específica da União estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Os dispositivos constitucionais sobre educação, localizados no *Título VIII – Da ordem Social, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto*, preveem a Educação como “um direito de todos e dever do Estado e da família, que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.” (Art. 205, Constituição Brasileira de 1988).

Conforme determinam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escola “organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade a todos” (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

Segundo Ropoli (2010), a compreensão da Educação Especial nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e a práticas que mudam a lógica do processo de escolarização do ensino formal. Tal perspectiva supõe uma escola que não exclui os estudantes, pelo contrário, estimula o desenvolvimento das potencialidades e habilidades desses.

Nesse sentido, é preciso compreender a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades da Educação, sem substituí-los, mas, que oferece serviços, recursos e estratégias de acessibilidade aos conhecimentos escolares para os estudantes. Ou seja, sinaliza um novo conceito de educação, visando a atender às especificidades que constituem seu público-alvo, no intuito de garantir o direito à educação para todos.

⁴⁰ Doutoranda em Educação – Universidade Federal da Paraíba

Sabe-se que a inclusão escolar tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam seleção ou discriminação para o acesso e a permanência dos estudantes, visando ao desenvolvimento integral de todos; mediante a garantia do direito à escola pública para todos os estudantes.

Nesse contexto, o professor do AEE deverá assumir o importante papel de agente mediador, facilitador e transformador da realidade. Sua função é complexa e dinâmica, envolve a habilidade e a competência de identificar problemas e mobilizar recursos humanos e materiais, com a finalidade de criar possibilidades de superação em relação às barreiras que impedem e/ou limitam o desenvolvimento escolar, social, intelectual, afetivo e motor do educando.

O presente artigo tem como escopo discorrer e refletir sobre a inclusão de estudantes com deficiências no sistema regular de ensino, no intuito de ampliar o diálogo acerca do assunto, objetivando compreender os processos que favorecem e atrapalham a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiências no espaço escolar.

O interesse por esse objeto de estudo surgiu das inquietações discutidas e compartilhadas com os professores das salas regulares de ensino, bem como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do qual faço parte como Orientadora Educacional. Busca-se, pois, compreender os processos que favorecem e atrapalham a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiências no espaço escolar.

Pelas razões explicitadas, buscou-se eleger neste trabalho como fonte de pesquisa os documentos orientadores da política educacional brasileira, a exemplo da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases (1996), da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Bem como, da revisão de literatura relativa à Inclusão de estudantes com DI no sistema de ensino comum, a exemplo de Mantoan (1997,2007, 2009), Mazzotta (2005), Ropoli(2010), dentre outros. Ademais, o texto foi estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo buscou-se contextualizar o cenário das políticas públicas que garantem o direito à inclusão no Brasil, elucidando a perspectiva da educação inclusiva no Brasil e a atuação do Atendimento Educacional Especializado. A Política Nacional de Educação Especial e a Inclusão escolar

Ao longo das últimas décadas, a compreensão de necessidades educativas especiais foi ganhando um enfoque mais interativo. Segundo Maschesi (2004, p. 17), -até meados de 1930 pulsava uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de atividade. O conceito de deficiência incluía, pois, as características de inatismo, com poucas possibilidades de intervenção educativa e de mudança. Sob tal perspectiva, foram

criadas as escolas e salas especiais.

A partir dos anos de 1940 e 1950, manifestam-se novos conceitos de adaptação social e aprendizagens diferenciadas, reforçando as possibilidades de intervenção. E, somente, a partir da década de 1960, o conceito de necessidades educativas especiais começou a ser empregado, referindo-se principalmente aos problemas de aprendizagem, com caráter relativo e contextual, remetendo, pois, à provisão de recursos educativos necessários para estimular as potencialidades dos estudantes, reduzir as dificuldades de aprendizagem e um contexto educativo mais integrador possível.

De acordo com Marchesi (ibid), a prática desse tipo de educação, supõe mudanças profundas estruturais e atitudinais. É preciso considerar as iniciativas legais de cada contexto, refletir sobre a definição do currículo escolar, o modelo de avaliação, a formação de professores, a participação da família no processo educacional de seus filhos, bem como, a provisão de recursos.

Garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população brasileira é, pois, dever do Estado, conforme expressa a Constituição Federal, qualificando-a como um direito social. Este direito social encontra-se firmado em uma série de documentos nacionais, dentre eles, a Lei de Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Distribuída em 92 (noventa e dois) artigos, cuja organização compõe-se em 51 níveis (básica e superior) e modalidades (educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica), a LDB dispõe sobre os princípios, fins e organização da educação brasileira. Os princípios e os fins (Art. 1º a 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional e as incumbências das diferentes esferas do poder público (Art. 8º a 20º); níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) – e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art. 21º a 60º); Profissionais da Educação (Art. 61º a 67º); Recursos Financeiros (Art. 87º 92º);

Dispositivos Gerais (Art. 78º a 86º); e Dispositivos transitórios (Art. 87º a 92º). Conforme expressa essa Lei, a coordenação da política nacional de educação, que é de responsabilidade da União, precisa articular os diferentes níveis e sistemas de ensino para exercer a função normativa e distributiva em todo o cenário nacional.

Na tentativa de atender aos postulados da Declaração de 1990 e, sobretudo, de cumprir o protocolo de intenções, visando assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, foram desenvolvidos programas e ações, a exemplo da elaboração de uma Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. O imperativo –educação para todos‖ constituiu-se, pois, no discurso oficial, instituído pela própria LDB que, por meio do Art. 87, parágrafo 1º, assinalou –a década da Educação em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos‖ (BRASIL, 1996, p.29).

Considerando seu importante papel na formulação e gerenciamento de uma política educacional voltada para atender os anseios e necessidades da sociedade, convém reconhecer o seu caráter idealizador frente aos interesses e configurações sociais vigentes de cada época. É oportuno lembrar também que as ações educacionais desenvolvidas pelo MEC, iniciaram-se no quadro de compromissos assumidos pelo governo e pelos organismos internacionais, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990). Nela foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que dispõe de dez artigos, dentre eles, melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que os resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida (CORDE, 1990).

Os quais enfatizam o direito de todos à educação básica e os deveres das nações quanto ao cumprimento dessas necessidades. Esse evento teve desdobramentos por meio de uma agenda comum aos países da América Latina (entre eles o Brasil), estabelecendo o prazo de dez anos para resolver os problemas educacionais, no cenário mundial.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), ficou estabelecido que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, étnicas ou culturais. Ou seja, qualquer criança, independente de origem, deficiência ou nível de desenvolvimento, deve ser matriculada na escola.

Segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar, foi elaborada, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Beyer (2010), a lei da obrigatoriedade escolar, introduzida nos países europeus há pouco mais de 100 (cem) anos, garantia, em princípio, o direito à educação para todos os estudantes. Porém, os estudantes com deficiência física e mental não tinham nem a obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública. Paradigmaticamente, nota-se que a perspectiva de uma educação inclusiva vigorou por muito mais tempo no plano das ideias do que das ações. Conforme escreve Bayer (2010, p.07):

No Brasil, o projeto de integração escolar surgiu com o impacto mais significativo na década de 90 do século passado, em grande medida como resultado das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países. Tal situação culminou com várias medidas dos órgãos responsáveis pela condução das políticas educacionais brasileiras na área da educação especial. Menciono, aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996, que, ainda com determinadas imprecisões e definições, sinaliza como espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais as escolas do ensino comum.

A inclusão de pessoas com deficiência nas salas comuns favoreceu o desenvolvimento de propostas educacionais, resultando em novos processos de desenvolvimento de uma cultura que privilegia a pessoa com sujeito de direitos, independentemente de sua condição intelectual, física e social.

Para Mantoan (2009), é preciso desenvolver ações de conscientização da sociedade sobre a importância de conceber a diversidade como um direito inalienável do ser. Faz-se necessário considerar as particularidades de cada contexto, valorizar o potencial de cada pessoa, conhecer suas limitações, oferecer estímulos diferenciados e mobilizadores no sentido de superar barreiras e vencer obstáculos.

A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista/terapêutica da Educação Especial (...). É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. (MANTOAN, 2009, p.29)

Neste sentido, incluir os estudantes com deficiência, por si só não garante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que os auxiliem a se desenvolverem. Convém destacar que para sair do plano imaginário, a educação inclusiva exige condicionante e condicionamentos muito específicos, a exemplo da capacitação dos agentes envolvidos, adequação dos recursos físicos e diversificação dos recursos pedagógicos.

Desenvolver estratégias e metodologias de ensino específicas para atender aos

estudantes com deficiência requer um ensino diferenciado, focado não apenas nos conteúdos, mas nos interesses e habilidades de cada estudante e nas Tecnologias Assistivas, consideradas pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE, 2009, p.26).

De acordo com Mantoan (2009), temos diante de nós o grande desafio de quebrar paradigmas e construções errôneas sobre a pessoa com deficiência. Garantir o acesso à escola é o primeiro passo, sem dúvida, mas não pode ser o único. É preciso atender às necessidades específicas de cada estudante, vivenciando os princípios éticos, humanos e sociais de igualdade, previstos na Lei.

Segundo esta autora, há construções sociais que defendem a ideia de que quanto mais especializado o ensino, melhor. Porém o que é esperado no desenvolvimento do ensino fundamental é o desenvolvimento humano do aluno, o emocional, buscando mais adiante o desenvolvimento de aprendizagens para prosseguir nos estudos.

Não há dúvida de que os professores se sentem inseguros e/ou despreparados para lidar com diferentes deficiências, mas, ao mesmo tempo, não se pode negar o direito do estudante ao acesso à escola. Negar o direito à educação destes estudantes é crime.

Ferreira (2003) ensina que a transição do velho para o novo é um processo e não se constrói só, pelo contrário, nasce do arcaico, cria outros paradigmas, ao mesmo tempo em que preserva valores e práticas indispensáveis à construção de um futuro melhor:

Até que é chegado o momento em que o novo ganha velocidade e ocupa o palco da história e deste se retira para desempenhar as funções de referência de arquivo, de memória, de cultura. Esta concepção do processo histórico é uma norma que é visível até mesmo nos tensos momentos de ruptura. (FERREIRA, 2003, p. 143)

Tal pensamento reflete uma conscientização sobre os processos de inclusão, onde conceitos de segregação ainda estão muito presentes. Essas constatações sobre as diferenças e as deficiências colocam os indivíduos face a face com as limitações e as dificuldades que temos em lidar com o diferente, percebido através das falas truncadas, dos silêncios, das pausas, das inúmeras dificuldades encontradas no dia a dia, não claramente identificados e, por isso, difíceis de nomear adequadamente. (FERREIRA, 2003)

Relembrando os princípios consagrados na carta das Nações Unidas, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os seres humanos

como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz, faz-se necessário ampliar debate sobre o assunto, no interior de cada escola, a fim de construirmos uma cultura que pensa e age de maneira inclusiva.

A educação escolar, enquanto espaço de formação humana, constituída de vivências e experiências, de trocas e interações, deve buscar continuamente o direcionamento e redirecionamento de ações que contemplem as diversidades humanas, buscando respeitar as diferenças, sobretudo, valorizar o ser como parte integrante do todo.

2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de Educação Especial, obrigatório nas escolas, que complementa e/ou suplementa a formação do estudante, visando sua autonomia dentro e fora da escola. De acordo com Gomes (2010) este serviço deverá organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas, apoie o desenvolvimento do estudante com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades; disponibilize o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização; ofereça Tecnologia Assistiva (TA); produza materiais didáticos e pedagógicos, oportunize ampliação e suplementação curricular (para estudantes com altas habilidades); se articule com a proposta da escola comum, embora suas atividades devam ser diferenciadas das realizadas nas salas de aula de ensino comum, considerando as necessidades específicas dos alunos. Este atendimento se destina à estudantes com deficiência, que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial ou total); bem como estudantes com transtorno globais de desenvolvimento e com altas habilidades (que constituem o público alvo da educação especial), também podem ser atendidos por esse serviço. Em geral, o AEE deverá ser realizado mediante atuação de professores com conhecimentos específicos em Libras; Braille, sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos. Deverá ser realizado no período oposto ao da classe comum frequentada pelo estudante e, preferencialmente na própria escola do aluno, na Sala de Recursos Multifuncionais. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de

acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Este tipo de atendimento deverá dar suporte aos professores da sala de aula comum, de forma a desenvolver condições mais satisfatórias às suas necessidades.

Nesta perspectiva, a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os estudantes precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão de classe, bem como princípios éticos, políticos, e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma geração capaz responder as demandas do nosso século.

Certamente, é preciso buscar conhecimentos para acompanhar as transformações e mudanças paradigmáticas da sociedade atual, marcada pelo contexto das Novas tecnologias da Informação e Comunicação. Conforme Mantoan (2009, p.142):

O professor precisa redimensionar seu sistema de crenças e valores. Dentre as diversas crenças que respaldam as práticas pedagógicas, ainda é muito forte a ideia de controle, especialmente no que se refere ao espaço. As mesas e as cadeiras são organizadas de forma que todas dirijam o olhar o olhar para a professora, que, na maioria das vezes, está na frente dando as orientações do que os alunos devem fazer e, quase sempre, utilizando o quadro. Os materiais não ficam ao alcance das crianças, a professora controla o material e a forma como o espaço é organizado. O espaço é realmente um elemento essencial da abordagem educacional. É preciso revisitar essa noção de espaço educativo: espaço em torno da escola e da cidade; espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento; espaço organizado e espaço ativo.

Para Mantoan (2009), a base da inclusão consiste em se fazer um ambiente de oportunidades iguais de desenvolvimento, onde ocorram situações de democracia, visando o bem comum, na busca da qualidade do ensino. O permanente movimento na sociedade humana implica o redimensionamento de papéis das agências ou instituições sociais e dos profissionais que as integram. Nesse contexto, a formação de professores passa por uma redefinição das competências e das principais funções a eles atribuídas.

É importante assinalar que, embora a diversidade e as diferenças sejam manifestações

eminentemente humanas, elas resultam das diferenças culturais. Sobre a gestão do espaço da sala de aula, faz-se necessário considerar a inclusão como forma cultural que devem ser trabalhadas no dia-a-dia do ambiente escolar buscando desconstruir concepções discriminatórias e segregadoras, sobre as diferentes necessidades e diversidades dos ambientes escolares.

Na compreensão de Booth e Ainscow (2000), a inclusão e a exclusão exprimem-se por três dimensões inter-relacionadas. São elas: política inclusiva, cultura inclusiva e prática inclusiva. A primeira refere-se à inclusão como centro do desenvolvimento e da transformação da escola, permeando todas as ações que visem a melhoria de aprendizagem e à participação de todos os alunos. Com efeito, são consideradas como apoio às atividades que ampliem e fortaleçam a capacidade da escola de responder, de forma eficaz, à diversidade de seus alunos.

A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens. Neste sentido, o ensino e os apoios se integram, a fim de promover, gerir e suprir barreiras nas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas.

É preciso considerar a escola como veículo de transmissão de valores culturais e humanos, na perspectiva de desenvolver conhecimentos que contribuam para o fortalecimento dos processos de inclusão como uma forma de vivenciar a pluralidade e a compreensão de que somos todos iguais, porém diferentes, temos comportamentos diferentes, sentimentos diferenciados e é justamente isso que nos enriquece.

Mantoan (2009) afirma que para a escola se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas nos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Do ponto de vista do AEE, qualquer estudante (independentemente de sua limitação) tem potencial a ser desenvolvido. De acordo com Vygotsky (1998, p. 49), o sucesso da aprendizagem depende de fatores internos e externos: -as funções superiores são originárias das relações reais entre os indivíduos que vão tomando formas mais complexas à medida que o sujeito vai interagindo com o meio social e com as relações mediadoras. É importante, pois,

respeitar a individualidade do estudante, transformando o processo de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento dos aspectos físico, emocional e mental, visto que a motivação é uma necessidade intrínseca de qualquer indivíduo. Esse processo não é fácil, nem tão simples como parece. Há que considerar todas as necessidades e entraves que perpassam por uma sala de aula de educação básica do sistema público de ensino com toda a sua demanda, rotina, estrutura, necessidades e exigências a cumprir.

Neste sentido, as propostas de intervenção psicopedagógica deverão estimular os estudantes a expressarem sentimentos próprios, manifestar interesse pelo ambiente, identificar-se dentro de um grupo, participar de rodas de conversas, folhear livro e revistas, participar de grupos de aprendizado cooperativo, ouvir, contar e recontar histórias para favorecer a compreensão de conceitos abstratos. É fundamental preparar versões simplificadas do material didático, fazer adaptações curriculares e ensiná-lo a pedir ajuda e instruções sempre que necessário. Como nos ensina Figueiredo (2011), faz-se necessário estimular não somente o desenvolvimento sócio afetivo do estudante, mas também contribuir para sua autonomia, buscando estimular o potencial que cada um tem, independente das dificuldades, sobretudo, reconhecendo cada estudante como um ser capaz de aprender e construir saberes, sobretudo compreendendo que o progresso de qualquer estudante depende das oportunidades e ajudas que lhe são oferecidas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi desenvolvido no sentido de discorrer e refletir sobre a inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. Certamente, trata-se de uma realidade complexa, em que os profissionais envolvidos se sentem despreparados.

No que diz respeito às conquistas e barreiras encontradas no processo educativo, considera-se como positivos, sem dúvida, o convívio, a conscientização e o respeito pela diferença. O fortalecimento dos laços de amizade entre os estudantes é o grande ganho para todos os envolvidos neste processo. Certamente, a inclusão é mais vantajosa que qualquer limitação e/ou deficiência. No que concerne à identificação de estratégias inclusivas que promovam a aquisição de competências cognitivas e competências sociais, recomenda-se o uso de atividades lúdico dirigidas, jogos, softwares e o desenvolvimento de atividades adaptadas, feitas o mais próximo possível das realizadas pelos colegas da sala de aula, são as melhores estratégias pedagógicas a serem trabalhadas. Em relação às competências sociais, os jogos com os pares e o convívio diário são os melhores recursos a se trabalhar.

Convém ressaltar que é muito importante diagnosticar as características, potencialidades e limites do estudante o mais cedo possível, de modo que seja elaborado um currículo adaptado no qual estejam definidas as características particulares do estudante, centrando a atenção em suas áreas fortes e fracas, visando mediar o processo educativo da melhor maneira possível. Nesse processo, é claro, não se pode deixar de contar com o apoio do professor do AEE, bem como de toda a comunidade educativa e pais/responsáveis pelo estudante, de modo que a tornar o ambiente educativo o mais estimulante possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Escola Comum Inclusiva**. Coleção. Fascículo 01: A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. UFC-MEC/ 2010.

-----, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Escola Comum Inclusiva**. Coleção. *Fascículo 02: Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual*. UFC-MEC/ 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. Brasília/DF. 2007.

_____, Rita Vieira & GOMES, Adriana L. Limaverde & POULIN, Jean-Robert. Texto: **O Aluno com Deficiência Intelectual: Funcionamento Cognitivo e Estratégias de Avaliação**. Fortaleza, 2013.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. In: Angler A. J. (org.). Vade Mecum Acadêmico de Direito (pp. 01-78). 8ª ed. São Paulo: Rideel, 2009.

Coleção: **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**- O Atendimento Educacional Especializado Para Alunos Com Deficiência **Intelectual** – Fascículo 2 - MEC/SEEUF, 2010.

Coletânea UFC-MEC/2010: **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Fascículo 02: Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual (MEC/SEESP, 2010).

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

FERREIRA, Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

FIGUEIREDO, Rita V. Leitura, Cognição e Deficiência Intelectual. In: **Deficiência Intelectual: cognição e leitura**. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Fortaleza (CE): Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira & GOMES, Adriana L. Limaverde & POULIN, Jean-Robert. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira In: FIGUEIREDO, Rita Vieira & BONETI, Lindomar Wessler & POULIN, Jean-Robert. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

HONORA, Marcia. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para construção de uma sociedade inclusiva. São Paulo, SP, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: MEMNON – SENAC, 1997.

MARCHESI, Alvaro. Cesar Coll (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, Constance. **Piaget para a educação pré – escolar**. Trad. Maria Alice Bad Denise, Porto Alegre, 1991.

RODRIGUES, Cinthia. **Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência**. Junho de 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formação/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais-476406.shtml>. Acesso em 10/07/2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva** /Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

STAINBACK. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Coleção: A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar- O Atendimento Educacional Especializado Para Alunos Com Deficiência Intelectual – Fascículo 2 – MEC/SEEUFCE, 2010.

STAINBACK. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Coleção: A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar- O Atendimento Educacional Especializado Para Alunos Com Deficiência Intelectual – Fascículo 2 – MEC/SEEUFC, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

“TAARE ZAMEEN PAR” - UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE A DISLEXIA E A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A FONOAUDIOLOGIA E PEDAGOGIA

Kelly Dias Moura⁴¹, Michele Teixeira de Pontes⁴², Jacilene de Souza Silva⁴³; Rosilene Félix Mamedes⁴⁴

1 INTRODUÇÃO

A dislexia é um transtorno neurobiológico que afeta a capacidade de leitura, escrita e compreensão de palavras manuscritas ou digitadas, em ambientes físicos ou virtuais. Esse transtorno não afeta outras áreas do desenvolvimento da criança e restringe-se à base cognitiva, afetando as habilidades linguísticas relacionadas à leitura e escrita (DROUET, 2003). Esta é uma condição humana que ocorre por fatores genéticos e não está associada a deficiência mental, física, auditiva, visual ou múltipla, pois pessoas disléxicas são criativas e podem ter altas habilidades (MARTINS, 2001).

Este distúrbio de aprendizagem que frequentemente apresenta-se nas escolas, desafia os educadores ao longo dos anos, pois não conseguem entender como algumas crianças aprendem e outras não. Entretanto, é preciso refletir as ramificações desse contexto: Como os educadores estão sendo formados para atuar na perspectiva da educação inclusiva? Quais as condições que a escola oferece em termos de infraestrutura, gestão democrática e trabalho colaborativo entre os profissionais da escola? Como a família pode contribuir ou prejudicar no processo de desenvolvimento do disléxico? Como as políticas públicas contribuem para a melhoria da qualidade educacional?

As respostas para as questões apresentadas não podem ser generalizadas, pois diferentes fatores interferem nas condições vivenciadas pela escola, educadores, alunos e pela comunidade. Todavia, são variáveis imprescindíveis a se analisar quando o objetivo é a inclusão. A cooperação, sem dúvida, é fundamental. Mas, neste artigo, buscou-se um recorte deste cenário: a partir do enredo do filme *Taare Zameen Par*, dirigido e atuado por Aamir Khan - foi elaborada uma revisão de literatura, abordando como a fonoaudiologia e a pedagogia podem atuar com a dislexia numa perspectiva interdisciplinar, a fim de buscar uma análise mais ampla e holística quanto ao desenvolvimento das capacidades de um aluno e/ou paciente nesta condição.

De acordo com Sasaki (2002), no início da década de 1970, o movimento de

⁴¹ Universidade Federal da Paraíba

⁴² Graduada em Pedagogia - Uninassau

⁴³ Graduada em Pedagogia - Uninassau

⁴⁴ Mestra em Linguística- PROLING-UFPB. Doutoranda em Letras- PPGL/UFPB-CNPq

integração social passou a ser a discussão, quando então projetava-se a inserção da pessoa com deficiência na sociedade de uma forma geral. Mas, somente nos anos de 1980, a educação que já era um direito social preconizado pelos Direitos Humanos (1948), legitimou-se no Brasil através da Constituição Federal de 1988, sendo reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através lei nº 8.069/90, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. As leis citadas fazem menção aos direitos de acesso, permanência e participação da criança e do adolescente no ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que compartilham do mesmo objetivo: desenvolver o indivíduo integralmente, capacitar-lhe ao trabalho e ao exercício da cidadania nos diversos espaços sociais.

Contudo, o dislético, durante muito tempo, era encaminhado ao médico que, em um diagnóstico precário, confirmava ou negava o distúrbio. Assim, temos por desafio compreender as dificuldades pessoais e o contexto social do dislético para auxiliar no tratamento e na inclusão escolar. A pedagogia e a fonoaudiologia exercem tarefas distintas, mas com o propósito de reconceituar culturalmente o dislexia, para que o mesmo seja valorizado e não somente inserido na sociedade.

2 METODOLOGIA

A alfabetização é uma importante etapa no desenvolvimento humano, pois partindo da codificação e decodificação a comunicação pode ser promovida muito além das palavras oralizadas, permitindo a livre expressão do pensamento, pela leitura e escrita e ampliando a aquisição cultural, ao transcender os espaços e o tempo. Neste sentido, este trabalho se deterá a analisar um transtorno da aprendizagem, especificamente a dislexia, a qual se conceitua num transtorno neurobiológico que afeta a capacidade de leitura, escrita e compreensão de palavras manuscritas ou digitadas, em ambientes físicos ou virtuais. Essas dificuldades de aprendizagem, as quais são evidenciadas em alunos disléxicos, podem ser associadas ao desinteresse de aprender, alfabetização inadequada ou condição social desprivilegiada.

Devido a diversidade de fatores que ocasionam a dislexia, esse transtorno deve ser avaliado por uma equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, entre outros) junto ao pedagogo/professor que está presente no processo de ensino- aprendizagem, atuando na observação e no desenvolvimento de metodologias que estimulem o aluno de acordo com suas capacidades. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, caracterizando-se por uma revisão de literatura. O ponto de partida desse estudo foi uma resenha crítica do filme indiano *Taare Zameen Par*, tendo como protagonistas Aamir Khan - atua como Nikumbh,

professor vindo de uma escola e especial - e Darsheel Safary - atua como Ishaan, o personagem disléxico principal.

Assim, foi utilizada como base científica artigos da SciELO (The Scientific Electronic Library Online), livros e legislação para análise de literatura em paralelo aos pontos defendidos e história das políticas públicas no país. E, ainda, incluindo eventos de impacto para a educação brasileira. O artigo tem por objetivo, a partir do enredo do filme, elucidar o conceito e a prática da interdisciplinaridade entre a Pedagogia e a Fonoaudiologia diante da dislexia. Contudo, questionando também as ramificações fundamentais para o tratamento e pedagogia aplicada ao indivíduo nesta condição. Os autores principais para endossar este artigo são Guimarães (1986, 2002), Ferreiro e Teberosky (1999), Martins (2001), Teles (2004) e Massi (2007).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA

A terminologia “dislexia” origina-se da contração das palavras gregas: *dys* (difícil, prejudicada), *lexis* (palavra), ou seja; palavra prejudicada. (GUIMARÃES, 1986). Em um conceito mais simplificado: é a incapacidade parcial do indivíduo em ler, não compreendendo o que se lê, apesar da inteligência, audição e visão normais e de serem oriundas de lares adequados, isto é, que não passem privação de ordem doméstica ou cultural. (MARTINS, 2001).

A dislexia ocorre por fatores genéticos, logo não é uma doença e sim uma condição humana. Pessoas disléxicas são criativas e podem ter altas habilidades (MARTINS, 2001) e caracterizam-se por uma leitura e escrita marcadas por trocas, omissões, junções e aglutinações de grafemas; confusão entre letras de formas vizinhas; confusão entre letras relacionadas a produções fonéticas semelhantes; omissão de letras e/ou sílabas; adição de letras e/ou sílaba; união de uma ou mais palavras e divisão inadequada de vocábulos (Massi, 2007). Além de Giselle Massi, Teles (2004), definiu características remetentes a dislexia em diferentes épocas da vida escolar: pré-escolar, primeiro ano e segundo ano. Assim, traçando os pontos comuns entre os períodos definidos pelo autor, temos:

- ❖ Processos fonológicos de omissão e substituição de fonemas e/ou sílabas;
- ❖ Dificuldades de compreender a segmentação de palavras em sílabas e fonemas; alteração

de sequência fonêmica;

- ❖ Relutância, lentidão e necessidade de acompanhamento de pais e/ou professores para concluir os trabalhos;
- ❖ Dificuldades de memorizar canções, associar o som a representação gráfica do fonema e de memorizar informações de curto prazo (nomes de pessoas, cores, objetos, entre outros);
- ❖ Sentenças curta, o indivíduo na condição de dislexia tem dificuldade em pronunciar palavras longas/desconhecidas/irregulares e/ou com fonemas/sílabas semelhantes;
- ❖ Progresso lento na aquisição de leitura e escrita;
- ❖ Erros ortográficos frequentes, leitura sem fluência e relutante, além de caligrafia imperfeita.

Entretanto, atentando-se às inversões, de acordo com Ferreira e Teberosky (1999), a ocorrência e as formas de interpretá-las em representação gráfica têm causado polêmicas entre pesquisadores e profissionais que acompanham o desenvolvimento infantil. Alguns profissionais compreendem como manifestações de problemas de natureza neuropsicomotora, de domínio espacial, problemas emocionais e assim por diante; já para outros nada mais significa do que o simples fato de que se trata de um recém ingressante no mundo das letras. É importante ressaltar que a criança traz em sua bagagem cognitiva as noções as quais constitui a partir dos objetos que convive. Essa realidade já construída pela criança é trazida ao mundo das letras. Por isso, algumas vertentes da fonoaudiologia, linguística e educação são cautelosos em rotular a dislexia, pois consideram não somente fatos organicistas, como também as práticas sociais, pautadas em discussões construtivistas e sócio-históricas.

Essas dificuldades de aprendizagem que são geralmente percebidas na escola e podem ser associadas ao desinteresse de aprender, alfabetização inadequada ou condição social desprivilegiada. Porém, devido a diversidade de fatores que a ocasiona, a dislexia precisa ser avaliada por uma equipe multidisciplinar junto ao pedagogo ou professor que está presente durante o processo de ensino-aprendizagem, atuando na observação e no desenvolvimento de metodologias que estimulem o aluno de acordo com suas capacidades.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INCLUSÃO

A inclusão abrange toda a diversidade humana para que não haja discriminações, preconceitos e segregações nos espaços sociais. Na escola, local privilegiado de aprendizagem e transformação, a ação de incluir busca desenvolver no indivíduo a autonomia, o respeito mútuo e a empatia, para que sejam valorizados por serem quem são. Ninguém precisa ser igual

ao outro, afinal, a diversidade é uma característica humana. De acordo com Santos (1995), apud Mantoan (2003): “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.”

A partir de um recorte histórico, neste subtópico sublinha-se a linha do tempo das primeiras fervorosas discussões em educação inclusiva no mundo e os impactos dessas no país. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, assume que todos os seres humanos têm o direito à liberdade, igualdade e dignidade; declarando a todos o direito à educação. Mas, somente a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, assegurou-se a defesa aos direitos educacionais e à educação inclusiva. Em seu artigo nº 205, a Constituição garante que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, a qual é complementada com o artigo 206, cujo sublinha que o ensino deve ser ministrado segundo alguns princípios, sendo o primeiro dele “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Além disso, o artigo 208, inciso III, garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), reforça as ideias apresentadas na CF. No artigo nº 53 do ECA, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, também afirma a educação como um direito de todos, no artigo nº 04, esta é apontada como dever do Estado, que se efetiva mediante a garantia de alguns elementos, dentre eles: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; os estabelecimentos de ensino devem prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade-escola-indivíduo.

Na década de 1990, o Brasil fortaleceu-se ao incorporar os princípios presentes na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O evento incorporou como lema uma perspectiva de educação como direito fundamental. Em 1994, [o Brasil] também assinou o documento elaborado a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em Salamanca, na Espanha. Assim, resultando na Declaração de Salamanca, a qual prevê o direito de todas as crianças, inclusive as que apresentam necessidades educacionais especiais, às salas regulares junto com os pares da mesma faixa etária, em escolas comuns, garantindo-se ainda o atendimento

adequado às suas demandas.

(...) Aprendam juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmo de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (a)s, por meio de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas e de utilização de recursos e cooperação com as respectivas comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Em 1999, o Brasil assina também a Convenção da Guatemala. Tal documento foi assimilado em toda a sua totalidade, implementado no país através do Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, pretendendo eliminar qualquer tipo de preconceito ou discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências, pois são possuidoras dos mesmos direitos humanos e fundamentais. Ao assinar essas Declarações Internacionais, assumiu-se o compromisso de defender o modelo de educação inclusiva, implementando leis que garantem que o sistema de educação caminhe na direção de um modelo escolar neste paradigma, procurando cumpri-lo e adequando às realidades locais (CARVALHO, 2004).

Contudo, pelo que consta, o aluno com transtornos funcionais e, em especial, disléxico, receberia o atendimento pela educação especial de forma indireta, ou seja, o professor da classe regular trabalharia de forma articulada com o professor do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é um importante aliado nos direitos dos disléxicos, já que afirma, mesmo que de forma indireta, que tais alunos também constituem o público-alvo da educação especial o que lhes garante a oferta do atendimento educacional especializado. Entretanto, a forma como o documento apresenta a questão dos alunos com distúrbios funcionais impede ou mesmo inviabiliza o atendimento desse alunado pela educação especial. Isso porque não fica claro como deve ser realizado essa articulação, deixando a mercê de achismos e direcionamento, por vezes, inadequado.

3.3 A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A FONOAUDIOLOGIA E A PEDAGOGIA

Com a finalidade de inclusão, é preciso traçar estratégias e métodos propícios para acolher o diferente, o desafio. Assim, a pedagogia, em acordo com o Dicionário Aurélio, é a ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino. Enquanto a fonoaudiologia é um estudo integrado da linguagem humana e audição a fim de compreender o processo de comunicação, seja oral ou

escrita e todos os aspectos que a envolve: cognitivo, muscular, fisiológico, anatômico e articulatorio.

A atuação fonoaudiológica na educação, de modo geral, permite a troca de conhecimentos entre os profissionais que atuam no local e oferece subsídios para o aproveitamento do potencial infantil, gerando condições propícias. Desse modo, essa participação na equipe de planejamento escolar, prevista na resolução nº 309 do Conselho Federal de Fonoaudiologia, deve ter o intuito de colaborar nesse processo, pois não cabe ao fonoaudiólogo sua elaboração, entendido como competência do pedagogo. Contudo, atua em caráter de sugestões técnicas e orientação aos professores quanto ao reconhecimento de possíveis desvios e/ou transtornos na aprendizagem.

Através de orientação e capacitações, é possível ao educador perceber alunos com desvios e/ou transtornos de aprendizagem. Para tanto, o diagnóstico clínico se faz preciso no sentido afirmativo da condição. O exame é o instrumento que mede aquele que se afasta ou não da norma.

Uma norma que é definida não apenas socialmente (CANGUILHEM, 1995), mas também está relacionada a questões de poder (FOUCAULT, 1994). A norma submete as pessoas a determinados modelos, gestos e comportamentos. Seu espaço é homogêneo, diante do qual todos devem ser iguais, pois quanto maior a “individualidade” de alguém, quanto mais ele explicita as suas características singulares, mais ele se distancia da norma, ou seja, do que é aceito por dada sociedade como normal.

Os conceitos de normal e patológico estão ligados tanto a questões sociais quanto a questões de poder. É nesse campo do poder que uma instituição define o que passa a ser doença e saúde, que classifica, que nomeia os signos e os significa, transformando-os em doença.

Porém, rotas mais criativas e fugidias dos métodos tradicionais de aprendizado não significam que os disléxicos sejam incapazes, mas que necessitam de atenção especial, uma percepção multidimensional, apta a tornar tátil e didático o mundo das letras e números para o indivíduo, que até então significou-lhes com aversão, são ótimas maneiras de trabalhar as rotas de aprendizado, tornando-o acessível e interessante.

Martins (2001, p.1) nos explica que pessoas disléxicas podem sim, ter altas habilidades, pois costumam ter o lado direito do cérebro mais desenvolvido que o esquerdo, logo possuem facilidade para atividades ligadas à criatividade. Eles, geralmente, também adquirem caráter empreendedor, constatação esta devido a grande recorrência do distúrbio entre cientistas, escritores e personalidades do mundo empresarial e político.

4 ANÁLISE DO FILME

Taare Zaamen Par é um longa-metragem indiano dirigido por Aamir Khan, cujo também atua no filme como professor de artes, professor Ram Shankar Nikumbh. O foco de toda a trama é Ishaan Awasthi, atuado por Darsheel Safary: um garoto de 9 anos de idade, pertencente a uma tradicional família indiana, poucos amigos, pouco comunicativo, sem bons rendimentos na escola e, ainda, é oprimido nos ambientes que frequenta e comparado ao irmão mais velho cujo é o primeiro da classe. Assim, é constantemente rotulado, seja pela escola, pela sociedade ou família: “Burro, maluco, preguiçoso, fracassado.”

É nítido o método de ensino das escolas indianas: tradicionalista, autoritária e castradora. Essa realidade é demonstrada nas canções que entrecortam a trama. Contudo, devido ao fato de Ishaan não atingir a doentia perfeição a qual é esperada, foi submetido a uma realidade ainda mais mórbida: o colégio interno, ainda mais tradicional, uso de castigos físicos e exposição, com o lema da disciplina a fim de criar competidores para a vida adulta, mas na verdade são crianças reprodutoras de discurso. Assim, homogeneizando o ensino, desconsiderando ritmos e rotas de aprendizado, mas principalmente pessoas.

Ishaan não se adaptava, chorava constantemente, mostrava-se desinteressado diante das aulas e comumente se isolava. Até que, Nikumbh, professor de artes vindo de uma escola inclusiva, observa-o atentamente e procura saber através do colega mais próximo as razões de Ishaan ao invés de julgar e rotulá-lo novamente.

Diante das evidências de seus escritos - espelhamento de letras e números, representações grafêmicas variáveis, pouca linearidade e dificuldades de leitura e escrita - Nikumbh viu-se em Ishaan: ambos tinham dislexia. Isso o inquietou e o fez ir até a casa da família do menino, onde, a priori, a mãe se culpou, o irmão não entendia e o pai não preferia não compreender, pois logo taxava o filho de preguiçoso para estudar. Entretanto, através da didática, o professor explicou o que é a dislexia e fez com que percebessem os sinais [da dislexia] desde muito cedo, além do comportamento inflexível que o pai tinha para com o Ishaan. O núcleo familiar é visto como o mais importante socialmente. Todavia, pode também ser a fonte de desmotivação no processo de desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais ou não.

Logo depois, Nikumbh com os desenhos que colheu na casa do menino, foi até a sala do diretor da escola e o explicou a dislexia. Disponibilizou-se a trabalhar com Ishaan suas dificuldades e a pintura, desde que sua caligrafia e ortografia fossem momentaneamente desconsideradas. Nikumbh, após verificar os erros mais frequentes, utilizou de diferentes

recursos de visualização de números e letras: sentir o toque da escrita de olhos fechados, escrita em papel, em quadro quadriculado, massas de modelar, observar-identificar e pular entre números para compreensão da tabuada.

A percepção multidimensional, tornar tátil e didático o mundo das letras e números para uma criança que até então significou-lhes com aversão são ótimas maneiras de trabalhar as rotas de aprendizado, tornando-o acessível e interessante. Em paralelo, Ishaan retomou a pintura, seu tão antigo talento e por hora abandonado, voltou como expressão de seus sentimentos, com liberdade de criação.

Despindo-se dos nomes, patologias e rótulos, independentemente da condição, são pessoas. Logo, para estas é necessário que se dê também autonomia para agir, pensar, refletir e não torná-los somente executores de protocolos e tarefas. Cada especialidade tem suas limitações, mas que podem ser superadas através do lúdico e da compreensão por parte dos “normais” das variáveis entre ritmos e mundos. É bem possível que Ishaan nos traga reflexões diante da própria vida, das crenças limitantes que muitas vezes recebemos, do amargor da comparação, a submissão ao estresse da rotina e agravado por quem faz parte dela.

5 DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, conforme Capellini (2004), na realização do diagnóstico devemos utilizar procedimentos a fim de que se compreenda o nível de leitura, potenciais e dificuldades específicas de leitura, disfunção neuropsicológica e fatores associados. Dessa forma, é importante que a dislexia seja identificada o quanto antes, pois enquanto a criança é pequena o cérebro tem uma maior plasticidade, o que lhe permite direcionar outros caminhos para que os neurônios realizam diversas funções. Com o intuito de que o professor defina estratégias de intervenção para ajudar o disléxico a alcançar o sucesso escolar, se faz necessário o diagnóstico e a avaliação da dislexia. (CARVALHAIS E SILVA, 2007) “Deve ser um estimulador do prazer de aprender, um alquimista em fazer o aluno enxergar o contexto e o sentido e, um especialista em despertar a autoestima”. (Fredric Litto)

O ponto principal para lidar com um aluno nesta condição em sala de aula é atentar-se às necessidades, embora a autonomia deva ser estimulada ainda que auxiliada por intermédio do educador. É fundamental e constitucional que o professor torne o ambiente escolar inclusivo e propício ao desenvolvimento. Portanto, deve-se auxiliá-lo na organização de suas tarefas, como por exemplo, o uso de agendas ou quadros; as ordens, pedidos e explicações devem usar uma linguagem curta e objetiva, para que o aluno não se sinta desorientado.

Quanto à leitura e a escrita, segundo Guimarães (2002), sujeitos com dificuldades [de

leitura e escrita] precisam participar de atividades que estimulem o desenvolvimento da consciência fonológica. Esse estímulo deve ser realizado através do lúdico, do bom relacionamento entre profissional e paciente e desenvolvimento de habilidades. Assim como no filme "*Taare Zameen Par*", é possível trabalhar - tanto na escola como na clínica - meios para tornar tátil e interessante o mundo das letras e dos números: massas de modelar; leitura silábica; segmentação silábica seja por brinquedos ou palmas de mão; plataformas de diferentes tamanhos e texturas como quadros quadriculados, papel e toque nos dedos para que, gradativamente, o indivíduo possa diferenciar fonemas e suas representações gráficas. E, ainda, fazer uso do mundo das artes e brincadeiras infantis. Mas, sobretudo: procurar estabelecer diálogos com o indivíduo a fim de compreendê-lo, conhecê-lo e tratar cada caso como único.

REFERÊNCIAS

Associação brasileira de dislexia - <http://www.dislexia.org.br/>

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html> Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Lei de diretrizes e bases em educação nacional, nº 9.394/96.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 15 jul. 2018.

CARVALHAIS, L. S. de A. ; SILVA, C. **Conseqüências sociais e emocionais da dislexia do desenvolvimento: um estudo de caso**. Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v.11, p.21-29, 2007.

DEUSCHLE, Vanessa Panda. **As relações entre consciência fonológica e dislexia**. Monografia de Especialização em Concentração em Linguagem. Santa Maria, 2008.

FERNANDES, J.J.; POKER, R.B. **O sistema educacional inclusivo e o atendimento ao aluno com dislexia: aspectos legais**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2015.

FERREIRA, E.B.; FERREIRA, J.T.C.; ALVES, A.C.F. **Dislexia e educação: deveres e dilemas**.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILME: Taare zameen par, Traduzido por *Como estrelas na terra*, de Aamir Khan.

GUIMARÃES, S. R. K. **Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica.** São Paulo: Plexus Editora, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar? O que é? Por quê? Como fazer?** Editora Moderna. São Paulo, 2003.

MASSI, G.; SANTANA, A.P.O. **A desconstrução do conceito da dislexia: conflito entre verdades,** 2011.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial.** Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, 2010.

EVASÃO ESCOLAR NA EJA: FATOR DE EXCLUSÃO SOCIAL

Márcia Geam Oliveira Alves⁴⁵; Adriana Cláudia da Silva Rocha⁴⁶; Rosilene Felix Mamedes⁴⁷

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa realizada na conclusão da Pós-Graduação em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, intitulada: A Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú: Um Fator de Exclusão Social.

Sabe-se que a Exclusão é um termo extremamente usual no âmbito das ciências sócio-políticas para expressar a situação social desfavorável de uma pessoa ou de um grupo de indivíduos. Neste sentido, esperava-se que houvesse no país um modelo de sistema sociopolítico econômico que propiciasse àqueles que não usufruíram de oportunidades de desenvolvimento ou que não lograram êxito em suas necessidades básicas a integração e permanência nas instituições educacionais por ser a educação uma poderosa ferramenta de combate às desigualdades e injustiças sociais.

Por conseguinte, na pesquisa aplicada foi percebido que os sujeitos investigados, 13 alunos evadidos do Ciclo I e II do 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú, no momento em que se evadiram na escola, ficaram em situação de excluídos socialmente, ampliando a problemática crônica e recorrente de exclusão social que atinge direta ou indiretamente diversos setores da sociedade, uma vez que a escolarização mediada pela escola fomenta o desenvolvimento do ser humano, subsidiando-o no modo de pensar e agir como ser integrante, de um mundo cada vez mais competitivo e exigente de pessoas qualificadas.

O objetivo principal desse artigo foi analisar a problemática da evasão escolar na EJA como um fator de exclusão social. Como objetivos específicos: Caracterizar o perfil dos alunos evadidos da EJA; Verificar as condições de vida dos alunos evadidos da EJA; Identificar as consequências da evasão escolar sobre a vida dos alunos evadidos da EJA.

O instrumento adotado para chegar ao objetivo da pesquisa foi o exploratório, devido

⁴⁵ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (CE - PPGE) – Universidade Federal da Paraíba

⁴⁶ Uniasselvi

⁴⁷ Mestra em Linguística- PROLING-UFPB. Doutoranda em Letras- PPGL/UFPB-CNPq

permitir “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2008, p.41), utilizou-se o método dedutivo-indutivo, de abordagem qualitativa e quantitativa.

Sobre o método dedutivo-indutivo, o primeiro, “sugere uma análise de problema do geral para o particular, através de uma cadeia de raciocínio decrescente” (Prodanov & Freitas, 2013, p.127), já no método indutivo, conforme os mesmos autores, a argumentação ocorre do particular para o geral, e essa generalização produzirá observação de casos da realidade concreta.

As autoras Cruz & Ribeiro (2003, p.33) colocam que “a indução e dedução são antes de tudo, formas de raciocínio ou de argumentação, e como tais, são formas de reflexão e não de simples pensamento.”

Utilizou-se para a coleta dos dados um questionário escrito e uma entrevista gravada, ambos semiestruturados, realizadas com 13 sujeitos dos ciclos I e II (1º seguimento do Ensino Fundamental) da modalidade EJA, evadidos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú.

Foi esclarecido aos participantes que as informações não seriam de nenhuma forma vinculadas aos nomes, protegendo assim a identificação dos mesmos, garantindo o sigilo. A identificação para análise foi feita através da adoção da letra S de sujeito seguida de números. A saber: S1, S2, S3, sucessivamente até o sujeito 13.

Foi preocupação nossa ao desenvolver a pesquisa, investigar as condições de vida desses jovens e adultos, uma vez que ao se evadirem, os sujeitos ficaram excluídos do acesso à cultura letrada, dos bens culturais, sociais e dos direitos de cidadania, agravando a situação de pobreza e desigualdades sociais.

Essa constatação corroborou para cristalizar o pensamento de senso comum que a evasão escolar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos é um fracasso de fenômeno natural, conforme (Galvão & Di Pierro 2007, p. 10) pertencente a [...] “alguém que não sabe, [...] não é capaz, não é preparado, não é informado, não é humanizado, não tem conhecimento, enfim, um sujeito de —faltas”, estereotipado com ignorante e incapaz. Em consequência dessas concepções, a partir de leituras e discussões realizadas enquanto discente do curso de Pós-Graduação em Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas, alguns questionamentos surgiram como preocupação: Os alunos da EJA evadiram da escola porque são sujeitos de natureza ignorante? A evasão esteve associada à falta do conhecimento da emancipação fornecida pela educação? Quais as consequências que o abandono escolar exerceu sobre os direitos e o exercício da cidadania?

Responder a esses questionamentos significou quebrar o discurso das elites dominantes que sempre atribuiu o fracasso aos sujeitos da EJA, estereotipando-os como sujeitos naturalmente ignorantes.

Nesse cenário perverso, os sujeitos evadidos, assumem uma identidade deteriorada de si mesmo, incorporando e legitimando o discurso depreciativo dos seus opressores ao próprio discurso. No entanto, para entender esse contexto, se faz necessário compreender a história desses sujeitos, saber que lugar social lhes é oferecido, e conforme Arroyo (2001, p.04):

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. (ARROYO, 2001, p. 04).

Nessa perspectiva, a temática da exclusão social dessa modalidade educativa, surgiu como fenômeno característico desses jovens e adultos inseridos numa realidade excludente que não lhes ofereceu condição social de vida adequada.

Diante dessas especificidades é que foi investigada a questão da exclusão social ocasionada pela evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos como um relevante tema de discussão, haja vista, acreditarmos que a educação é um poderoso instrumento de emancipação e capacitação que pode equipar esses sujeitos para o enfrentamento à situação de exclusão social.

Esse artigo foi estruturado em quatro tópicos. No primeiro: “O arcabouço da educação de jovens e adultos”. No segundo tópico: “O direito dos Jovens e Adultos à educação”. No terceiro “O horizonte das Diretrizes Nacionais para a EJA”. No quarto tópico: “A realidade revelada e analisada na pesquisa”. E o quinto e último tópico: “Tecendo algumas reflexões”.

2 O ARCABOUÇO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No âmbito da educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, estudos revelam que aspectos sociais são considerados como fatores determinantes na problemática da evasão escolar, dentre eles destaca-se o desemprego e a falta de políticas públicas educativas que assegurem a permanência dos alunos na escola.

Essa realidade perversa está cada vez mais evidente em debates realizados por profissionais da área das ciências sociais e humanas, que sensibilizados diante de tão grave problema, ampliam a discussão na tentativa de encontrar um caminho para a permanência dos

alunos dessa modalidade de ensino na escola até a conclusão dos estudos e assim romper o ciclo da exclusão e desigualdades sociais que marca e estereotipa essa parcela da sociedade estereotipada como fracassada e ignorante.

Nesse contexto, podemos asseverar que os fatores da evasão escolar estão predominantemente vinculados ao contexto histórico e social que geralmente afetam o sujeito da periferia, carente de recursos e marcado pela cultura da exclusão, ancorada na política elitista dominante, que seleciona aqueles que devem chegar à escola, como pertinentemente observa Arroyo (1997, p. 13):

Partindo da hipótese de que tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é desse nem daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política da exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde e educação. (ARROYO, 1997, p.13).

Essas desigualdades sociais também presentes na sociedade brasileira, são frutos de uma luta de classes antiga estabelecida no campo das relações sociais entre proletariados e burgueses, entre trabalhadores e patrão, entre opressores e oprimidos, e que desde o início da história da educação para jovens e adultos foi uma relação forjada conforme Freire (2005, p.32) “[...] na injustiça, na exploração, na violência dos opressores”, desta forma, negado ao sujeito mais fraco dessa relação, a sua “vocação” de “ser antológico” que na compreensão de Freire é um ser inacabado em processo constante de humanização em busca de libertação.

Assim, a luta por libertação ainda é percebida no pensamento dialógico entre a transformação das estruturas de dominação e a evolução de nossa própria história. Para Freire (2005, p.41):

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. (FREIRE, 2005, p.41).

Como afirma Semeraro (2009, p. 23), “o oprimido não é apenas subalterno”, é, sobretudo, o excluído e destruído, aquele do qual lhe foi eliminado a esperança de contar a própria história. Nesse sentido, podemos dizer que a emancipação dos sujeitos evadidos da EJA, seja por qualquer motivo, necessita para a superação do estado de exclusão do sistema educacional, de uma práxis simultaneamente reflexiva e ativa para a transformação da

realidade opressiva em que se encontram.

Nesse contexto, examinar a realidade dos alunos da EJA, caracterizando o perfil, verificando as condições de vida e identificando as consequências da evasão escolar talvez seja possível avançar na mobilização de estratégias para o enfrentamento da evasão escolar e consequentemente da exclusão social.

Desse modo, é possível construir uma educação libertadora alicerçada numa pedagogia consciente que fornece ao sujeito, reflexão crítica que resulte no seu comprometimento na práxis em defesa de sua autonomia e na busca da transformação da realidade opressora enraizada na ideologia da dominação.

Destarte, se faz necessário compreender os sujeitos da EJA no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade em qual estão inseridos e suas especificidades. Assim, é possível então planejar e organizar, segundo as possibilidades de cada grupo ou pessoas, estratégias adequadas para garantir sua permanência no sistema educacional e a prática do exercício do direito à educação e a cidadania.

3 O DIREITO DOS JOVENS E ADULTOS À EDUCAÇÃO

Foi na década de 30 sob a influência da Revolução capitalista industrial que no Brasil surgiram às novas exigências educacionais. Antes no arcabouço oligárquico, as necessidades de preparação formal através do ensino não eram percebidas pela população, como também pelos poderes constituídos, mas, a nova realidade trouxe consigo a urgência das mudanças tanto na estrutura das aspirações sociais como também na ação do próprio Estado. Sobre isso, Romanelli (1999, p.60) coloca:

A revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. (ROMANELLI, 1999, p. 60)

Entretanto, essa expansão não ocorreu de forma igualitária em todo o território brasileiro. Seu desenvolvimento só se fortaleceu nas regiões de intensa relação de produção capitalista e isso acabou por criar uma profunda contradição no sistema educacional brasileiro, a saber, a luta de classes, pois, de um lado, crescia cada vez mais a pressão social pela democratização do ensino e do outro, o controle das elites dominantes que tentavam conter as

exigências populares através da limitação de escolas e legislação do ensino, mantendo o seu caráter autoritário e elitista.

A educação como direito foi instituída pela primeira vez na Constituição Federal de 1934 no artigo 149 que assim declara:

A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la à brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolvida num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, CF, 1934)

Essa declaração é o marco histórico que legitima a educação um direito individual similar ao direito à subsistência, ao trabalho, à liberdade dentre outros, contemplados nas constituições contemporâneas. Entretanto, no período autoritário, a Constituição de 1967 e a Emenda de 1969, voltam a misturar público com privado, confundido o direito principalmente com relação aos recursos públicos.

Somente com a Constituição Federal de 1988 é que ocorre o resgate do conceito de educação como direito público subjetivo, garantindo por parte da legislação a obrigatoriedade da mesma, com faixa etária e nível de ensino. Nessa perspectiva, a educação toma a direção da democracia educacional, pois passa abranger a todos, inclusive os jovens e adultos que estavam excluídos do direito à educação por encontra-se fora na faixa etária.

Essa nova configuração na Constituição, permitiu novos horizontes à educação, principalmente à EJA, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Título V, Capítulo II, Seção V, Art. 37, estabelecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade específica destinada àqueles que não tiveram acesso e ou continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e ou Médio, em idade própria.

Apesar de a educação assumir a característica de direito de todos, um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos é modificar as políticas públicas no intuito de vincular: alfabetização, educação básica e contextualização social como parceiros indissociáveis em um mesmo processo, caso contrário, como afirma Gadotti (2008, p. 55), são projetos educacionais ineficazes que “[...] por melhores que sejam, [...] não enraizados no movimento vivo da educação, sempre fracassaram, mesmo os que dispunham de grandes investimentos como foi o caso do MOBRAF”⁴⁸.

Historicamente a demanda por uma educação ao nível de alfabetização por parte dos

⁴⁸ Criado pela Lei Nº 5379 de 15/12/1967. Tinha como prioridade a erradicar o alfabetismo e promover educação continuada a adolescentes e adultos

sujeitos jovens e adultos nunca foi significativa no Brasil, isso porque esses sujeitos trazem consigo marcas do estigma de “analfabetos”.

Assim podemos observar que as expressões sobre o analfabeto o vinculam preconceituosamente e discriminadamente a um sujeito inferiorizado, desqualificado e isso o coloca à margem do direito à educação, por sentir vergonha e culpa por “não saber”.

No âmbito da LDB, o problema do analfabetismo não foi contemplado, deixando evidenciado por esta lacuna, a falta de interesse e compromisso para com a enorme parcela de pessoas jovens e adultas que não possuem o domínio da leitura, da escrita e das operações básicas da matemática. Sobre isso Haddad & Ximenes colocam:

Como num passe de mágica, o tema passou despercebido, como se a lei tratasse de uma realidade que não é nossa. [...] nenhuma palavra mencionada foi dita sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993. (HADDAD & XIMENES 2010, p.138)

A partir dessa observação é possível ponderar que ainda vivemos subjugados a governos autoritários disfarçados de democráticos, que “[...] revelam com clareza o quanto a sociedade brasileira tem sido vítima de políticas e conduções de sequentes governantes imóveis ao problema do analfabetismo e da interdição histórica aos [...] instrumentos da leitura e escrita” (PAIVA, 2009, p.138).

Por outro lado, quando lhes dão acesso à educação, a formação está desvinculada da realidade desses sujeitos. Em outras palavras, ofertam-lhes uma educação subalterna e o resultado culmina no fracasso escolar seja pelas inúmeras repetências, seja pela evasão escolar.

Favorecer o acesso à escola garantindo-lhes direitos e igualdade à educação básica inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria como assegurado no Art. 208 da Constituição Federal de 1988, não é o suficiente para as pessoas marginalizadas que ingressam ou retornam à escola tardiamente.

Hoje, se faz necessário considerar para além da quantidade de acesso à educação ofertada à população, mas, sobretudo a qualidade e relevância para a vida prática dos sujeitos que a buscam, observando as suas diferenças geracionais, socioculturais, étnico- raciais, de gênero entre outros.

Dito de outra forma, ofertar uma educação problematizadora, centrada no caráter histórico e na historicidade do homem. Pois, esse tipo de educação está comprometido com o ato cognoscente, desvelador da realidade e conseqüentemente com a emancipação dos indivíduos.

Em síntese, conforme o pensamento freiriano, oportunizar uma educação crítica, alicerçada na criatividade e na liberdade, que estimula a reflexão e impulsiona a ação autêntica do homem sobre a realidade, que dá lugar à vocação do ser que busca a transformação da sua realidade.

4 O HORIZONTE DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EJA

Com o início do desenvolvimento urbano industrial no Brasil, iniciaram-se também amplas discussões acerca de uma educação “adequada” para os milhões de sujeitos estereotipados como preguiçosos, ignorantes, incultos e incapazes, por isso, as discussões estiveram centradas na questão do analfabetismo.

A realidade do alfabetismo apontou o domínio da leitura e da escrita subsidiada pelo processo de escolarização, como sendo uma poderosa arma contra a política educacional seletiva, discriminatória e excludente, como apontou também, a escolarização como uma ferramenta para a ascensão social.

A partir dessa constatação, movimentos sociais, políticos e culturais da época, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Centros Populares de Cultura (CPC), União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outros, ampliaram e amadureceram as discussões concorrendo para a implantação de políticas educacionais públicas voltadas para o atendimento da parcela de sujeitos socialmente excluídos. Uma dessas conquistas foi à criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que utilizou o método Paulo Freire como base para a sua execução.

As articulações desses movimentos sociais serviram de alicerces para outras conquistas na década de 90, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, de 20/12/96, na qual a EJA passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria.

Face o aperfeiçoamento advindo com as experiências dessa modalidade de ensino, novos avanços significativos ocorreram e dentre eles podemos citar a oficialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), publicadas em 10 de maio de 2000.

Essas Diretrizes observaram a imperiosa necessidade de sobrepujar o pensamento preconceituoso e discriminador de que os sujeitos iletrados são predestinados a exercerem atividades e funções inferiorizadas, desqualificadas, portanto, a superação se dá quando essas Diretrizes reconhecem as especificidades desses sujeitos, valorizando a diversidade cultural e

regional herdadas em seus grupos sociais.

Nesse contexto, o documento considera as particularidades de tempo e espaço dos jovens e adultos; a diferenciação entre as faixas etárias (jovens e adultos) de forma a manter os significados básicos pertencentes aos alunos da EJA contextualizados com a idade; a flexibilidade para os componentes curriculares valorizando as experiências trazidas pelos alunos da EJA seja no ensino presencial ou não presencial (complementar); o PPP adequado às particularidades dos cursos noturnos regulares e os da modalidade de ensino EJA, conforme exposto no inciso II do art. 35º da LDB que cita em seu inciso II: “A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2000).

As Diretrizes reiteram a obrigatoriedade da oferta universal de cursos para EJA, sem desconsiderá-la no turno noturno, salientando a necessidade de empenho por parte dos poderes públicos para tornar a função reparadora cada vez mais um componente do passado, afastando a imposição da –erradicação do analfabetismo, que até uns anos atrás, era um tipo de educação que se resumia à alfabetização apenas como um processo mecânico de ler e escrever códigos.

As Diretrizes estabelecem um novo caminho para o desenvolvimento do educando da EJA alicerçados na cidadania, na democracia e na solidariedade, componentes que reduzem as desigualdades e a exclusão social. Enfim, um ponto de partida na longa estrada que torna possível o exercício pleno do “direito” à educação.

5 A REALIDADE REVELADA E ANALISADA NA PESQUISA

Tabela 01 - Panorama geral dos alunos excluídos do sistema educacional

CÓDIGO	FAIXA IDADE	ESTADO CIVIL/ SEXO	FILHOS	HORAS DE TRABALHO	RENDA FAMILIAR	VINCULO TRABALHISTA
S-1	26-50	C/M	1-2	8 h	2-3 Salários mínimos	Carteira Registrada
S-2	26-50	S/M	0	6 h	< 1 Salário mínimo	Autônomo
S-3	> 50	C/M	1-2	Desempregado	1 Salário mínimo	Desempregado
S-4	26-50	S/M	0	8 h	2 Salários mínimos	Carteira Registrada
S-5	26-50	C/F	2-3	8 h	2-3 Salários mínimos	Sem Registro
S-6	26-50	S/F	0	8 h	2-3 Salários mínimos	Carteira Registrada
S-7	26-50	S/F	0	8 h	< 1 Salário mínimo	Sem Registro
S-8	> 50	S/F	0	8 h	1 Salário mínimo	Carteira Registrada
S-9	> 50	C/M	1-2	8 h	> 4 Salários mínimos	Autônomo

S-10	26-50	S/M	0	Desempregado	2-3 Salários mínimos	Desempregado
S-11	26-50	S/M	0	8 h	2-3 Salários mínimos	Carteira Registrada
S-12	26-50	S/F	0	8 h	1 Salário mínimo	Carteira Registrada
S-13	26-50	S/F	3-4	Desempregado	2-3 Salários mínimos	Desempregado

Fonte: Autora da pesquisa

Os dados da pesquisa apontaram que 76% dos alunos evadidos da EJA na escola pesquisada têm idade entre 26 e 50 anos e apenas 24% acima de 50 anos. Com relação ao número de filhos, 62% declaram não ter nenhum filho, 24% ter até 02 filhos, 7 % têm 03 filhos e 7% têm 04 filhos. Acerca do estado civil, 69% se declararam solteiros e 31% casados. Sobre a renda familiar, 54% percebem de 2 a 3 salários mínimos, 24% até 01 salário mínimo, 15% menos que um salário mínimo e apenas 7% percebe acima de 04 salários mínimos. Sobre a carga horária de trabalho, 69% declararam que trabalham 8 horas por dia, 7% até 6 horas e 24% estão desempregados. Sobre o tipo de escola que predominantemente receberam instruções educativas 100% declaram que estudaram apenas em escolas públicas. Em relação à função profissional 15% declararam que são trabalhadores da construção civil (Pedreiros), 39% são trabalhadoras domésticas, 7% são auxiliares de motorista, 7% são autônomos (Eletricistas) e 24% estão desempregados. Sobre o vínculo empregatício com os direitos trabalhistas assegurados somaram 46%, trabalham, mas não têm a carteira de trabalho assinada somaram 30% e 24% não trabalham.

Observamos claramente com esses dados, que os homens e mulheres que fazem parte da EJA na escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú tiveram que interromper os estudos para dar prioridade ao emprego para o sustento e manutenção da família. Muitos relataram que começaram a trabalhar desde criança para ajudar no sustento da família e só puderam ingressar na escola tardiamente e durante o percurso, foram obrigados a interromper os estudos, como relata um dos entrevistados: “[...] Como no tempo em que eu queria estudar e não tive como, então procurei estudar agora, depois de mais velha, porque tinha meus filhos, tinha o trabalho, e tinha que trabalhar para criar meus filhos e para dá educação a eles [...]” (S 13).

Diante desses dados, podemos asseverar que a evasão escolar reflete um problema de natureza complexa que atinge e vulnerabiliza a população pobre, excluindo-a do exercício do direito à educação, considerado no art. 205 da Constituição Federal Brasileira um direito de todos e dever do Estado e da Família. Nesse esteio, para Freire (2005, p.39) a superação dessa condição opressora é:

indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade

concreta da opressão já não seja para eles uma espécie de < mundo fechado> (em que se gera o medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar. É fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenha, neste reconhecimento, o motor de sua libertação. (FREIRE, 2005, p.39)

Nesse sentido, consideramos ser a exclusão uma construção sociocultural criada pela sociedade, a fim de impor dominação e dependência aos menos favorecidos negando aos sujeitos da EJA o exercício dos seus direitos sociais pondo-os à margem desses direitos.

Indubitavelmente estando à margem de seus direitos, estão sujeitos a consequências de impacto social negativo, uma vez que a falta de formação educacional tende a direcionar os trabalhadores sem formação, a profissões mais simples, consideradas “desqualificadas” e consequentemente de baixa remuneração. Isso é confirmado nas declarações dos pesquisados S10 e S11:

[...] não ter estudo atrapalha muito. Já perdi trabalho bom por causa de não ter estudo. [...] Tinha a vaga pra mim, se eu tivesse estudo, tinha a vaga, mas, por causa de não ter estudo eu não peguei [...] eu não servia pra vaga. O serviço era muito bom lá. [...] hoje pra mim no futuro é importante eu saber lê e matemática. Pra mim isso é o primeiro passo, porque isso aí faz desenrolar muitas coisas no trabalho. (S10).
[...] O estudo vai me ajudar muito no futuro, [...] eu perdi muito trabalho, emprego, por causa do estudo que eu não tinha, perdi muita chance na vida e hoje eu devia ter muita coisa, por causa da falta do estudo é que eu não tenho, porque chance eu tive [...] eu me arrependido muito por não ter estudado. (S11).

Nesse contexto faz-se necessária a busca conforme afirma Freire (2005, p. 80)

[...] educação problematizadora, de caráter autêntico reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Quanto mais se problematiza os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2005, p.80).

Assim, despertada a consciência crítica de sua realidade a tendência dos excluídos é o engajamento e o compromisso com a sua emancipação e através da ação criativa construir um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias, ou seja, ser protagonista de sua própria história.

6 TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES

O paradigma da exclusão social foi se incorporando ao longo do tempo concomitantemente a construção da própria história da educação e se constitui um tema complexo arraigado a diversos problemas de caráter social que se materializa no espaço escolar e não um fenômeno fatalista pertencente a pessoas estereotipadas como ignorantes que

chegaram tardiamente à escola.

Nesse sentido é lícito afirmar que a evasão escolar se constituiu um obstáculo que impediu o exercício do direito fundamental à educação e o usufruto da cidadania para um grupo de pessoas que se evadiram da escola ficando estes, aprisionados num mundo de injustiças e desigualdades.

Também podemos afirmar que a evasão escolar não ocorreu devido a ausência do conhecimento da importância do papel libertador da educação, mas, por questões relacionadas a fatores sociais que no caso desta pesquisa foi a decisão de priorizar o trabalho para o sustento e manutenção da família.

Observou-se durante a pesquisa que o tempo dedicado à escuta desses sujeitos excluídos, nos permitiu um olhar diferenciado acerca das expectativas em relação à educação e a formação que ela oferece.

Em suas falas, todos expuseram a importância que tem a escola para a formação e com a aquisição desta, uma melhor colocação no mercado de trabalho e conseqüentemente melhores salários. Expuseram também a importância da formação no processo de aquisição de escrita, leitura e cálculos matemáticos, para uso prático no cotidiano como: hora de pegar um ônibus, de anotar um recado, de digitar no celular, de realizar compras, de falar em público.

Diante disso, fomos levados a refletir sobre o que pode se feito para combater a evasão escolar na EJA e promover a permanência desses alunos na escola, auxiliando-os não apenas no processo de escolarização formal como também no processo da construção e exercício pleno da cidadania.

Fomos levados a refletir também, sobre o papel da escola: será que ela sabe do seu lugar social? Oferece uma educação problematizadora de caráter emancipatório? Ou corrobora para a manutenção da produção da exclusão?

Ficou evidente que a escola necessita compreender o processo de evasão que acontece no seu interior e criar estratégias para minimizar esse problema, objetivando a permanência de seu público.

Para tal tarefa, necessita primeiramente selecionar um instrumento de coleta de dados para identificar as demandas pessoais e coletivas do seu público, depois analisa-las com um olhar criterioso para em seguida construir um plano de ação que envolva:

- A implementação de política de capacitação para o corpo docente da EJA na própria escola, de forma a habilitá-los em questões específicas do público da EJA;
- A inserção nos currículos da EJA, temas que contemplem a realidade dos sujeitos que a escola chega;

- A criação de círculos de debates nas salas de aulas da EJA, possibilitando o compartilhamento de experiências e a busca por soluções para os conflitos e problemas pessoais e coletivos;
- A instituição de parcerias com órgãos que promova momentos de capacitação na área do emprego e renda.

Com isso, a escola avança em sua práxis, saindo do campo da reflexão para o campo da ação, da revolução, da transformação do mundo de seus alunos. Uma escola dialógica que interage e faz a diferença no lugar onde está inserida.

REFERÊNCIAS

ALVES, M G.O. (2015). **A Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú: Um Fator de Exclusão Social.** 2015. 71 f. (TCC Pós-Graduação em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas)- Faculdades Integradas de Patos-FIP. Patos-Paraíba

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** Revista Alfabetização e Cidadania, n. 11 – abril de 2001. Revista da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB – Edição Ação Educativa. São Paulo. 2001.

ARROYO, Miguel. G. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura e do ordenamento da educação básica.** In: ABRAMOEICZ, A. e MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar.** Campinas SP: Papyrus, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** de 16 de julho de 1934. [Consult. 01.05.2015]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. (2003). **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEB, SEBETC, SEED, 2003. 6 Vol.II.

BRASIL.Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação,** Brasília, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal n.º 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>>. Acesso em 12.11.2014.

CRUZ C. & RIBEIRO, U. **Metodologia Científica: teoria e prática.** Rio de Janeiro, RJ: Axcel Books do Brasil, 2003.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GALVÃO, A. M. de O. ; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007 (Preconceitos; v. 2).
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HADDAD, S. e XIMENES, S. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos**. In: BREZEZINSKI, I. (Org.). **LDB DEZ ANOS DEPOIS: Reinterpretação sob diversos olhares**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- PRODANOV, C. C. e FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2 ed. Novo Hamburgo: 2013.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- SEMERARO, Giovanni. **Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

PRESSUPOSTOS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA⁴⁹

Maria Lucilene Pereira dos Santos⁵⁰; Wilder Kleber Fernandes de Santana⁵¹

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar vem sendo um dos temas mais discutidos na área da educação. A articulação dessa *política educacional*, baseada no respeito à diferença do outro, trouxe a expectativa de uma nova era. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) tornou-se uma realidade na educação brasileira, sobretudo nas escolas de ensino básico.

Essa modalidade, constituída alteritariamente, surgiu como um desafio da atualidade, uma vez que se propõe a trabalhar as diferenças e potencialidades individuais dos sujeitos como fator de desenvolvimento e crescimento para todos os alunos. Entretanto, é um processo em constante transformação que envolve educadores nas escolas, uma vez que o desconhecimento dos benefícios da inclusão atinge tanto os professores como a comunidade escolar, pois, apesar dos avanços educacionais, esse é um procedimento que apresenta inúmeras dificuldades. Ponderamos que a falta de conhecimento sobre Inclusão vem se instaurando como uma forte barreira a ser superada por todos aqueles que estão envolvidos no cotidiano escolar.

Partindo do referente ponto, o interesse em estudar o tema surgiu mediante a vontade de investigar o educador que trabalha com crianças que apresentam NEE, focando a Síndrome de Down (SD) e a inclusão educacional, visto que, de acordo com as questões profissionais, pareceu-nos pertinente conhecer qual a interação entre o professor e o aluno com Síndrome de Down, na inclusão escolar.

É importante identificar as dificuldades enfrentadas por esses educadores durante a inclusão da criança em escola comum, já que a criança com SD apresenta, por vezes, problemas cognitivos e bastantes dificuldades ao nível da linguagem. Permite-se assim que

⁴⁹ Esse trabalho consiste em um recorte do TCC de Maria Lucilene Pereira dos Santos, intitulado *Inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino: um estudo de caso na cidade de São Bento – PB*, orientado pelo professor Msc. Wilder Kleber Fernandes de Santana, no curso de Pedagogia /á Distância da UFPB (2016)

⁵⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: lucilenesantossbb@gmail.com

⁵¹ Doutorando em Linguística (Proling - UFPB, 2018); Mestre em Linguística (Proling - UFPB, 2016)

Mestre em Teologia (Faculdade Teológica Nacional, 2016); Mestrando em Arqueologia Bíblica (Faculdade Teológica Nacional, 2017); Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). E-mail: wildersantana92@gmail.com

intervenções adequadas sejam providenciadas, a fim de ajudá-los nesse processo chamado inclusão, considerando-se, então, uma melhor compreensão desta temática, o que propiciará o melhor desempenho profissional. Além do mais, evidenciará a relação social com a educacional, trazendo maior entendimento da situação dessas pessoas, e isso abrirá possibilidades de intervenções práticas que venham a contribuir para a educação do País.

Nesse segmento discursivo, há que se considerar, também, que esta pesquisa poderá enriquecer a produção teórica e literária em torno da Inclusão, a qual contribuirá para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, incidindo sobre as potencialidades e fragilidades de alunos e professores no ensino regular, além de se tornar mais uma fonte de pesquisa. A fim de encontrar e analisar os dados suficientes para algumas considerações, o estudo de caso com abordagem qualitativa foi a escolha realizada, entendendo que este permite um conhecimento mais amplo e detalhado dos acontecimentos reais, corroborando assim com os estudos de Gil (2005).

A escolha e relevância para o tema deste trabalho justificou-se na medida em que este estudo pretende contribuir junto à sociedade com maiores informações sobre a Síndrome de Down e a educação inclusiva, ajudando a remover as diversas barreiras existentes neste processo, dentre as quais se destacam o preconceito e a não integração desses alunos na escola e em outros ambientes sociais.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESCOLA PARA TODOS

A educação inclusiva vem de estudos científicos oriundos de estudos teóricos, os quais contaram com a participação e colaboração de organizações de pessoas com deficiência, pais e educadores no Brasil e no mundo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que traz como um dos principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3, inciso IV), define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como o dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art.208)”. As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA) reiteram e complementam os artigos supracitados apresentados na

Constituição Brasileira.

Já no contexto mundial, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto. (GIL, 2005). A Declaração Mundial de Educação para Todos foi aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Joimtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, com objetivo de melhorar o acesso e o direito a educação a todo cidadão. Nesta Declaração, fica claro que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.”

A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, em 1994, teve com princípio fundamental: fornecer diretrizes básicas para a formulação e reformas políticas nos sistemas educacionais para atender os cidadãos portadores de deficiência física, mental e motora. Sendo a principal linha de discussão o atendimento aos alunos com necessidades especiais no sistema de ensino regular, afirma-se este como um compromisso com a educação para todos os cidadãos.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência que foi celebrada na Guatemala, em maio de 1999, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade inclusive o direito a educação escolar com dignidade (VOIVODIC, 2008). Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, que garante a dignidade e a igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Apesar dos vários documentos e leis que norteiam a inclusão das crianças portadoras de alguma deficiência nas escolas de ensino regular, no Brasil ainda vivenciamos uma integração educacional implementada somente por meio das leis, cuja ação é lenta, pois não temos uma integração planejada. Ocorre, assim, a presença de crianças deficientes em sala de aula regular sem o apoio especializado e sem planejamento adequado. (VOIVODIC, 2008).

Para Sánchez (2005), uma filosofia da inclusão social luta por uma educação de qualidade para todos, independentemente de os discentes terem ou não deficiência. Nesta visão filosófica, o Estado deveria assegurar às necessidades de todos os alunos a frequentar a escola, assegurando aqueles com alguma deficiência as mesmas oportunidades de

aprendizagem, adequando as escolas com espaços físicos e profissionais especializados no atendimento. Contudo, não é isto que presenciemos no contexto escolar brasileiro. Segundo Gil (2005), para uma verdadeira inclusão, é preciso uma educação que:

[...] respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças. (GIL, 2005, p.18)

Com o mesmo pensamento, Mantoan (1997 *apud* TRIACA, NUNEZ; ZILLY [2011]), defende a tese de que todas as crianças devem ser aceitas e acolhidas independentemente de suas potencialidades e limitações. Mostra, desse modo, que educação deve trabalhar para desenvolver as potencialidades e habilidades dos alunos independentemente de suas limitações físicas, motoras ou mentais. Nesse direcionamento, simplesmente matricular uma criança com deficiência em uma sala de aula regular, é um ponto importante, porém não é o suficiente para que aconteça a inclusão. Precisamos ter nas escolas regulares um atendimento especializado que de apoio aos professores e uma estrutura física adequada. Como afirma Gil, a “Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não.” (GIL, 2005, 24). Fabrício, Souza e Zimmermann (2007) corroboram essa ideia, ao afirmarem que

[...] não adianta colocar a criança na sala de aula se não houver preparo institucional e pessoal do professor; [...] a criança deve estar preparada para aquele grupo ao qual vai estar inserida e vice-versa. A verdadeira inclusão não é simplesmente matricular um aluno numa sala de aula, mas sim verificar as singularidades, as formações e tensões neste grupo, investigar a evolução e construção dos diferentes papéis que cada um vai assumindo nas relações com seus parceiros. (FABRÍCIO et.al, 2007, p. 26).

Para que a inclusão ocorra, é preciso que o sistema de ensino tenha recursos educacionais especiais para atender às necessidades educacionais especiais. Santos (2005, p. 30) revela que:

[...] a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias. Para isso, as crianças com necessidades especiais devem receber os apoios extras que necessitam para que tenham uma educação efetiva. (SANTOS, 2005, p. 30)

Nesse direcionamento argumentativo, segundo Gil (2005), o mais importante, na

prática da educação inclusiva, consiste na integralização familiar, junto aos professores e à comunidade escolar, uma vez que a inclusão visa à garantia de que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade.

Esses são os primeiros passos para uma educação inclusiva de qualidade, pois atende às necessidades primeiras dos alunos com ou sem nenhum tipo de deficiência. A Escola Inclusiva pode oferecer respostas a todos os desafios apresentados no processo de ensino aprendizagem dos alunos matriculados independentemente se apresenta ou não deficiência. Batista e Mantoan (2007) apontam que o aprender é uma ação humana individual, criativa, heterogênea, regulada tanto por quem está aprendendo quanto pelo sujeito que ensina, independentemente de sua condição intelectual. Em suas palavras,

São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento. (BATISTA/MANTOAN, 2007, p. 17)

Sendo assim, grande parte das instituições que ainda não trabalham nessa perspectiva precisa rever suas concepções de ensino e mudar a prática, recriando e buscando novas propostas pedagógicas para o desenvolvimento do aluno. Esse constante devir constitui um renovo dos papéis do professor, dentro e fora da escola, como fonte de inclusão social, sempre valorizando e reconhecendo as diferenças no cotidiano das pessoas. (BATISTA/MANTOAN, 2007). Reenunciando estes autores, a educação inclusiva conflui nas primeiras trilhas decisivas para uma mudança na sociedade.

3 A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

O desenvolvimento do ser humano consiste em uma interação entre fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais, é algo bastante complexo. No caso das crianças com SD, elas usam a linguagem como forma de expressar seus desejos, vontades, necessidades, brincar e interação com outras pessoas. O desenvolvimento da aprendizagem vem da integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução da linguagem, percepção, esquema corporal, orientação temporal-espacial.

Crianças com SD têm uma memória auditiva de curto prazo, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas. Se elas envolvem múltiplas informações ou

orientações consecutivas, essa dificuldade pode ser minimizada caso as instruções sejam acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas (BISSOTO, 2005).

O atraso psicomotor está nas atividades que envolvem o equilíbrio, a coordenação motora, a sensibilidade, o esquema corporal e a orientação espaço-temporal. Para amenizar essa problemática, a estimulação precoce é essencial para todas as crianças, inclusive as com SD (COTRIM; RAMOS, 2011). Estas dificuldades ocorrem por causa da imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem.

As deficiências destas funções dificultam principalmente as atividades escolares. Com habilidade cognitiva abaixo da média, geralmente variando de uma deficiência intelectual leve à profunda, estima-se que a incidência é de 1 a cada 800 ou 1000 nascimentos para que seja apresentado um quadro de deficiência profunda.

Quanto ao tratamento e forma de estímulos, a pessoa com SD apresenta diversas características físicas clássicas. Dentre estas, a que apresenta um grau de visibilidade notório é a linguagem, sendo, nesses casos, lenta e de difícil compreensão, precisando ser estimulada precocemente. Segundo Luiz (et. al, 2008), é na linguagem que a criança com a SD apresenta os maiores atrasos, e precisando de um trabalho de estimulação logo no início do primeiro ano de vida; Em alguns casos, a emissão da primeira palavra, em média, ocorre no 18º mês, onde expressa fisicamente mais do que fala na hora de se comunicar.

Como forma de estimular a fala nas crianças com SD, há a importância de incluí-las no sistema de ensino regular para conviverem com outras crianças e adultos e ajudando a desenvolver melhor a sua comunicação oral. Em mesma perspectiva, há também a imprescindibilidade de criança com SD ser estimulada com fisioterapia, o que vai ajudar no melhoramento da coordenação motora, física e mental, proporcionando um aumento na expectativa de vida e uma maior interação social. Micheletto (et. al, 2009) apontam as vantagens da estimulação precoce de crianças com SD, pois essa traz consequências motoras positivas e significativas, quando a estimulação é tardia traz graves consequências futuras.

A estimulação precoce com fisioterapia, fonoaudioterapia e terapia ocupacional proporciona uma contribuição inequívoca para o melhor desenvolvimento e desempenho social possível. A ausência, de mora ou inadequação da estimulação, porém, podem limitar o desenvolvimento do indivíduo. Os pacientes com SD comumente são encaminhados muito tarde para estimulação, quando já apresentam prejuízos do desenvolvimento neuropsicomotor. Tal quadro poderia ser prevenido com uma orientação correta das mães e cuidadores com relação aos estímulos precoces necessários para suas crianças. Como os métodos de tratamento são paliativos e sintomáticos, devem ser aplicados em combinação, dando suporte um

para o outro, adaptado às necessidades específicas de cada indivíduo. (MICHELETTO et. al., 2009)

Além das características físicas e intelectuais que caracterizam os portadores de SD, eles podem ser sujeitos a alguns problemas clínicos, sendo os mais frequentes as cardiopatias, originárias na fase embrionária e presentes em 50% dos casos; hipotireoidismo, otites médias, refluxo gastroesofágico, hérnias umbilicais.

Quanto à alimentação, apresentam dificuldades ao se alimentar com na fase da amamentação não conseguirem a sucção e a deglutição do leite, quando passa para os alimentos sólidos podem apresentar dificuldade na mordida e mastigação. Havendo estes casos, os pais devem procurar ajuda de profissionais especializados para ajuda com alimentação dos seus filhos, que são: pediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, enfermeiro, nutricionista e fonoaudiólogo. (PUESCHEL, 2009).

Mesmo com avanço da medicina no tratamento de crianças com SD, ainda temos um alto índice de mortalidade principalmente nos primeiros meses ou anos de vida. Mas conseguiram aumentar o tempo de vida destes indivíduos com SD. Mesmo assim, a mortalidade dos últimos 10 anos difere significativamente em crianças com (44,1%) e sem (4,5%) defeito cardíaco congênito, especialmente quando combinado com malformação gastrointestinal (PIETRO, 2002).

3.1 DESAFIOS DA ESCOLA EM INCLUIR A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Na sociedade pós-moderna em que estamos, as escolas passam por um grande desafio pedagógico ao ter que trabalhar com a inclusão, pois a maior parte dos profissionais em educação não estão preparados e nem procuram se capacitar para lidar com esta nova realidade escolar. O professor por mais que tenha experiência precisa estar preparado para assumir uma situação criativa na hora de solucionar os problemas que irão aparecer.

Mas as escolas precisam oferecer uma política de formação continuada para todos os profissionais da educação. Muitos profissionais trabalham com estas crianças com SD, inseguros, com falta de conhecimento da síndrome, as in experiências das atividades da NEE e o tempo insuficiente para o planejamento adequado. De fato, tais aspectos podem ser minimizados com a formação continuada defendida, uma vez que “estimula o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa atender”. (BRASIL, 2010, p.30).

Acreditamos que a busca de respostas para amenizar os problemas da inclusão de alunos com NEE pode ser fortalecida não apenas na Instituição escolar, mas em um processo interativo constante, no contato com a família e a comunidade escolar. Nesta interrelação encontram-se os problemas e as soluções de inclusão social, os quais devem ser problematizados, pensados, analisados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar inclusiva influencia de forma positiva no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, sendo essencial uma boa educação e estimulação para que a criança se desenvolva. A escola se constitui como um importante segmento social que contribui para o desenvolvimento da criança com Síndrome Down, favorecendo o descobrimento de novas conquistas, estímulo para a linguagem oral e escrita, a comunicação e expressão. É um desafio da atualidade trabalhar as diferenças, as potencialidades e necessidades individuais dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), sendo um processo constante na transformação e envolvimento dos educadores da escola de ensino regular que inclua essa clientela na sociedade educativa, visto que a lei exige escola de qualidade para todos.

Diante disso, optou-se por realizar um estudo bibliográfico, em que pudéssemos realizar um levantamento sobre o que vem sendo discutido sobre a Educação Inclusiva, especificamente no referente a alunos portadores de NEE.

O presente trabalho vai servir como subsídio para que a escola, na qual desenvolvi a pesquisa seja realmente inclusiva, não apenas no espaço social ou físico, mas uma instituição que trata os alunos com NEE ou deficiência com respeito e que aceite sua diversidade garantindo-lhe aprendizagem e desenvolvimento considerando que a principal função da escola é ensinar e proporcionar a todos os seus alunos a oportunidade de aprender e formar cidadãos críticos e preparados para o campo de trabalho seja essa criança normal ou com Síndrome de Down.

A escola deve trabalhar esse processo de forma conjunta, sendo assim, necessita da ajuda tanto da sociedade como da família. Nesse vetor argumentativo, o mais importante e o primeiro contato da criança com Síndrome de Down, oferecendo o suporte para a ampliação do contato social com o mundo e com os elementos da sociedade juntamente com a escola.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado em deficiência mental In: BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado:** deficiência mental. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

BISSOTO, M. L. **Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down:** revendo concepções e perspectivas emocionais. Ciência e Cognição, v.8, p80-88, 2005. Disponível em <<http://cienciaecognicao.org>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. v. 1. Brasília, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: revista da educação especial. v.04, no 1, Brasília: jan./jun. 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 05/06/2018.

COTRIM, D. B.; RAMOS, V. **A Psicomotricidade como instrumento pedagógico para crianças com SD.** Disponível em: http://www.unifai.edu.br/publicacoes/artigos_cientificos/alunos/pos_graduacao/02.pdf.

COLL, César, et. al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2009.

Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994.

FABRÍCIO, N. M. C; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. **Singularidade na Inclusão:** estratégias e resultados. São José dos Campos: Pulso, 2007

GIL, M. (Coord.) **Educação Inclusiva:** o que o professor tem a ver com isso. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MICHELETTO, M. R. D; AMARAL, V. L. A. R; VALERIO, N. I; FETT-CONTE, A. C. Adesão ao tratamento após aconselhamento genético na Síndrome de Down. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 19(4), p. 91-500, 2009.

PUESCHEL, S. M. et al. **Síndrome de Down:** Guia para pais e educadores. São Paulo: Papyrus, 1993.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva:** um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista da Educação Especial, v.1, n.1, p. 7 – 18, out. 2005.

SANTOS, H. J. **A família no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com SD.** Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Faculdades Integradas da Terra de Brasília, Distrito Federal, 2005.

TRIACA, L.; NUNEZ, E.E.S; ZILLY, A. **A inclusão escolar do portador de síndrome de down.** In: EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, 7, 2011. Paraná. Anais... Paraná: CESUMAR, 2011.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

Adilma Gomes da Silva Machado, Wilder Kléber Fernandes Santana, Vanderson Douglas
Tavares Santos, Vânia da Silva Araújo, Rosilene Felix Mamedes

1 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 partir daí o aluno possa adquirir com sucesso a Língua Portuguesa (L2), isso ocorrerá quando esse aluno tiver 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 e importância para os envolvidos no processo educativo dos surdos, que é determinante não somente compreender o nível linguístico da LIBRAS, como também para se conhecer os documentos que a regulamentam.

Destarte, a LIBRAS é oriunda de comunidades surdas brasileiras, que depois de muitas lutas, foi 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 nos níveis médio e superior.

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

Dessa forma, podemos observar que se a LIBRAS fosse ensinada o mais precocemente possível, o indivíduo Surdo teria garantido o direito a uma língua de fato. Observa-se que isso acontece de forma contrária, pois temos alunos surdos que chegam à escola e não têm o conhecimento da LIBRAS, apresentando o uso de sinais caseiros como forma de comunicação, o que dificulta a aprendizagem de uma outra língua.

Portanto, é pensando 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, porque são elas que estão ligados diretamente ao sujeito, e circulam na sociedade com função e forma própria.

Dessa forma, no 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 se adotar o Relato Pessoal como estratégia de ensino dessa disciplina.

Diante dessa realidade, vimos a necessidade do trabalho com a microestrutura da língua, devido à escassez desse 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.

Assim, os alunos surdos conhecerão e desenvolverão as habilidades linguística-pragmáticas adquiridas junto às normas da gramática de forma contextualizada, de acordo com a realidade de cada um. Conseqüentemente seu uso servirá de referência para “os princípios de uso e de funcionamento de estrutura linguística e as formas de contextualização adequada”. (BRITO, 2001, p. 08).

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

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 acontecem a relação e a 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 escreva 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 evidenciam a existência dessas dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa (L2) para essa comunidade. Esses problemas vêm 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-se a comunicação entre as duas línguas, que são de usos cotidiano do aluno Surdo. Por essa razão é importante refletir na ideia de que “dominar a

LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação linguístico” (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, p. 189), 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, p. 27), 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 Bakhtin (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 estar 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.

4.1.1 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.

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.

5 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.

6 DESENVOLVIMENTO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES, A PARTIR DOS CRITÉRIOS ABORDADOS DURANTE A REALIZAÇÃO DA TAREFA, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A COESÃO E A COERÊNCIA NA ESTRUTURA DO TEXTO

6.1 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.

6.1.1 Desenvolvimento da atividade

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).

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.

Nesta atividade o aluno produzirá um texto que será analisado além da sua estrutura, a coesão e coerência.

6.1.2 Objetivo da atividade

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.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O destaque atribuído à presente pesquisa deixou evidente que as atividades diárias desenvolvidas na sala de aula possibilitam ao aluno surdo desenvolver tarefas dentro da sua realidade com material adequado, considerando o trabalho do professor, que 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 à sua dedicação e observação, a partir 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.

REFERÊNCIAS

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

_____. **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

_____. **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.

SEÇÃO III: LINGUAGEM E INTERDISCIPLINARIDADE

Eu NÃO SOU VOCÊ VOCÊ NÃO É EU

Eu não sou você Você não é eu
Mas sei muito de mim Vivendo com você.
E você, sabe muito de você vivendo comigo? Eu não sou você
Você não é eu.

Mas encontrei comigo e me vi Enquanto olhava pra você
Na sua, minha, insegurança Na sua, minha, desconfiança Na sua, minha, competição
Na sua, minha, birra birra infantil Na sua, minha, omissão
Na sua, minha, firmeza
Na sua, minha, impaciência Na sua, minha, prepotência
Na sua, minha, fragilidade doce Na sua, minha, mudez aterrorizada
E você se encontrou e se viu, enquanto olhava pra mim?

Eu não sou você Você não é eu.
Mas foi vivendo minha solidão que conversei Com você, e você conversou comigo na sua solidão
Ou fugiu dela, de mim e de você? Eu não sou você
Você não é eu
Mas sou mais eu, quando consigo Lhe ver, porque você me reflete No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser... Eu não sou você
Você não é eu
Mas somos um grupo, enquanto Somos capazes de, diferenciadamente, Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo.

Madalena Freire



UMA ABORDAGEM SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO DE QUÍMICA

Carlos Alberto de Carvalho Andrade⁵²

1 INTRODUÇÃO

A busca pela interdisciplinaridade na construção e na socialização do conhecimento na educação vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. De modo geral, a literatura dessa temática mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

A pesquisa descobre impasses fundamentais problematizando o objeto de estudo, trazendo a ciência para intervir na realidade e a reflexão – em que o docente deve ter a oportunidade de refletir sobre sua própria prática. Tais procedimentos constituem-se pressupostos para a compreensão das ações pedagógicas necessárias, aos movimentos que resultem em novas formas de gestão na escola e nas práticas pedagógicas exercidas pelos professores. No Ensino Médio o currículo proposto pelas Diretrizes Curriculares é organizado em áreas de estudo, sem, no entanto, dissolver as disciplinas. O mesmo acontece nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A disciplina Química compõe a área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Os documentos indicam, também, a necessidade de articulação entre as três áreas tendo como base a Inter e a Transdisciplinaridade, superando a prática conhecida de desenvolvimento das disciplinas de forma estanque. Na prática não conhecemos experiências que isso tenha acontecido em larga escala. Um dos motivos pode ser o fato de a escola real ser toda pensada e organizada na forma disciplinar; os horários são organizados por disciplina e conforme os tempos disponíveis de cada professor; os espaços pedagógicos são destinados às disciplinas, bem como aos livros didáticos.

O que queremos dizer é que a química no Ensino Médio não pode ser ensinada como um fim em si mesmo, senão estaremos fugindo do fim maior da educação básica, que é assegurar ao indivíduo a formação que o habilita a participar como cidadão na vida em

⁵² Licenciado em Química – CCEN/UFPB; Especialista em Educação – CINTEP/PB e UCB/RJ; Professor da Educação Básica – NEJAEM-CE/UFPB; Integrante do Grupo de Formação Docente do CE/UFPB; Mestre em Ciências da Educação-UNIGRENDAL PREMIUM CORPORATE; Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática (Aluno Especial/2016-2 PPGECM-UFRN).

sociedade. Isso implica em um ensino contextualizado, no qual o foco não pode ser o conhecimento químico, mas o preparo para o exercício consciente da cidadania. Alienação no ensino superior em relação aos problemas sociais do período. Desde então a interdisciplinaridade vem sendo estudada, discutida nos meios acadêmicos sob diferentes aspectos. E, a partir de 1990, acontece uma ampliação das discussões teóricas e um incentivo às práticas pedagógicas interdisciplinares.

Nessa perspectiva, os educadores ressaltam a importância da interdisciplinaridade no ensino de ciências, pois a prática pedagógica tradicional, como regra geral, concentrou-se nos conhecimentos reduzidos aos livros textos para a escola, sempre desafiados em relação à pesquisa. Esses educadores também enfatizam a necessidade de os professores saberem buscar relações entre as diversas áreas do saber, com propósito de propiciar aos alunos uma visão mais abrangente da ciência e, conseqüentemente, prepara-lo para enfrentar os desafios do mundo globalizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Há uma necessidade de se priorizar a constituição de competências, habilidades e disposições de condutas em detrimento da quantidade de informação, visando a propiciar uma aprendizagem voltada para o trabalho. No nosso entender, a aprendizagem no Ensino Médio deve ser significativa, envolvendo o educando não só intelectualmente, mas também de forma afetiva, de modo a possibilitar-lhe condições para que consiga se relacionar e resolver os problemas escolares e da vida cotidiana de uma maneira reflexiva e interativa.

2.1.1 Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM)

A proposta de reforma do Ensino Médio, segundo os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) procura também atender às necessidades que as mudanças impostas pelo cenário econômico nos impõem. Essa reforma surgiu no Brasil, como um dos itens da política educacional do governo federal, e sua justificativa era a necessidade de adequar esse nível de ensino às mudanças postas “pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante” (BRASIL, 1999, p. 7), assim como pelas novas dinâmicas sociais e

culturais constituídas nesse processo de mudanças. Para realizar a reforma proposta, o Ministério de Educação e do Desporto, partindo de princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9. 934/96 empreende o programa de reforma do ensino profissionalizante, conforme Decreto n.º 2. 208/97; institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de acordo com a Resolução CEB (Câmara de Educação Básica) n.º 3/98 e elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL. 1999).

A LDB e as DCNEM tiveram como intenção reformar o Ensino Médio, que logo após tiveram como complemento os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), como a nova proposta curricular para esse tipo de ensino. Os documentos oficiais, LDB e DCNEM, confirmam que “os parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL. 1999, p. 5).

Segundo os PCNEM, a LDB, ao apontar as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, o faz com a seguinte preocupação: Apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e restaurando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (BRASIL. 1999, p. 31).

A superação dessa organização por disciplinas estanques, destacadas nesses documentos oficiais, é de fundamental importância para serem alcançadas as finalidades do Ensino Médio. Para que isso de fato se realize, é preciso uma cisão com a forma tradicional de ensino e organização do conhecimento. Desse modo, os PCNEM estabeleceram a organização do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias. Esta divisão agrupou “conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.”

O tratamento estanque e compartimentalizado é o que caracteriza o conhecimento escolar atual. Dessa forma, a proposta de reforma do Ensino Médio apresenta como eixo central a reorganização curricular baseada na integração via interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 1999). A interdisciplinaridade no contexto escolar não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, pois, segundo os documentos, trata-se de “utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (BRASIL, 1999, p.

35).

Nesta proposta de reforma curricular, a interdisciplinaridade é compreendida a partir de uma abordagem relacional entre as disciplinas. Nesse sentido, mediante a prática escolar, as interconexões e passagens entre os conhecimentos devem se estabelecer por meio das relações de complementaridade, convergência ou divergência. Essa relação entre as disciplinas pode acontecer por meio da simples comunicação das ideias, ou pela integração mútua de conceitos centrais, da epistemologia, da metodologia e efetua-se pela constatação de que o processo de conhecer é diverso (BRASIL, 1999).

Dessa forma, os PCNEM ressaltam que “interdisciplinaridade e contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas” e também “formam o eixo integrador da doutrina curricular expressa na LDB” (BRASIL, 1999, p. 97-98).

Partindo desse pressuposto, os documentos enfatizam a importância de um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção, os quais podem estar unidos aos problemas sociais da comunidade escolar e possam servir como referência. A partir deste eixo integrador, os conceitos de cada disciplina são identificados e podem contribuir para descrever, explicar e prever soluções. Segundo o documento, esse eixo integrador mostra que “a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade” (BRASIL, 1999, p. 89).

A interdisciplinaridade na perspectiva dos PCNEM também pode ser compreendida quando se considera a relação entre o pensamento e a linguagem. Abreu (2002, p. 71) nos aponta que é por meio das linguagens verbal, visual, sonora, matemática e corporal que os conteúdos curriculares se transformam em conhecimento. Como as disciplinas utilizam linguagens comuns, já possui de certa forma, um grau de interdisciplinaridade.

Este fato pôde ser exemplificado pela autora, ao trazer diferentes linguagens próprias da ciência Química: Os conhecimentos químicos possuem linguagem própria representada pelas suas fórmulas e reações, mas também utilizam a língua materna e a linguagem matemática, comuns a outros conhecimentos, assim como utilizam a linguagem artística, sendo esta muito importante para o desenvolvimento criativo e abstrato do indivíduo.

Vale ressaltar que, para complementar as orientações contidas nos PCNEM, foi editado, em 2002, os PCN +, que buscam, entre outros objetivos, facilitar a organização do trabalho da escola, explicitar a articulação de competências gerais e sugerir práticas educativas e organização de currículos.

2.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)

De forma mais ampla, este documento vem contribuir para o diálogo entre professor e escola em relação à prática docente, propiciando um estímulo à revisão de práticas pedagógicas em busca da melhoria do ensino. Nesse sentido, apresenta um conjunto de reflexões que alimenta a prática docente do professor, buscando também um incentivo à comunidade escolar para que esta conceba a prática cotidiana como objeto de reflexão permanente. Ao tratar mais especificamente do ensino de química, o documento reafirma que a contextualização e a interdisciplinaridade são os eixos centrais organizadores das dinâmicas interativas nesse ensino, seja na abordagem de situações que os alunos trazem da vida cotidiana ou aquelas elaboradas por meio da experimentação no decorrer das aulas.

Essas Orientações defendem a abordagem de temas sociais e uma experimentação não dissociada da teoria, a fim de possibilitar a contextualização dos conhecimentos químicos, para torná-los socialmente mais relevantes (BRASIL, 2006). Em relação à organização do trabalho escolar no ensino de química, conforme a orientação teórica e metodológica dos professores, a organização dos conteúdos poderá partir de distintos eixos estruturadores das práticas.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE

Em anos bem recentes, alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada).

A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p. 9) porque enfatiza claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere desenvolvimento e continuidade, fazendo ruptura com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Para André (2010) essas considerações parecem muito justas e convincentes para que passemos a considerar o desenvolvimento profissional como objeto da formação. No entanto, precisamos estar conscientes de que esse conceito é muito abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto. Há um risco de fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-los. Daí a necessidade de esclarecer com mais profundidade o conceito.

Marcelo Garcia (2009, p. 7) nos explica que o conceito sofreu modificações na última

década, em decorrência da evolução em nosso entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, segundo ele, como “um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.”

André (2010) afirma que nesta atualização do conceito fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento. Marcelo Garcia (2009, p. 15) salienta ainda que esses processos visam a promover a mudança. Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Com origem no discurso de que a interdisciplinaridade envolve a troca de conhecimento entre professores e os vários campos do saber, a cooperação, colaboração e a comunicação são essenciais para viver uma prática que leva a um conhecimento mais amplo da realidade, que contribui pra dar um novo sentido à educação, como resgatar o valor de aprender e ensinar para a vida.

A formação docente, portanto, constitui o passo mais importante para a concretude da prática interdisciplinar. O professor consciente da construção epistemológica a partir dos novos paradigmas, como o de complexidade, e ao mesmo tempo associado ao exercício que envolve os diferentes conhecimentos para uma visão mais global da realidade, possibilita abreviar a utopia dos educadores que acreditam nessa iniciativa como solução para a crise em que encontra a educação, a do saber fragmentado que tira a noção de totalidade.

A busca de um ponto em comum o desenvolvimento do espírito epistemológico, o interesse do professor em conhecer outros conteúdos, a construção de uma nova maneira de refletir os acontecimentos através de uma ponte entre os diferentes saberes, a superação da dicotomia entre teoria e prática, dependem de uma nova pedagogia.

Para trabalhar o conhecimento de modo mais global, exigência apresentada em nível de legislação nacional, espera-se que primeiro o professor seja preparado para a iniciativa de um trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade ao ser considerada como uma trajetória significativa para a construção de um conhecimento mais abrangente deixa de ser apenas uma alternativa para ocorrer mudança e construir uma prática necessária no dia a dia da escola.

A falta de uma metodologia elaborada faz da criatividade a estratégia mais importante para a conquista de um saber mais aprofundado, permitindo a todos os envolvidos no processo

da elaboração do conhecimento a ação para a transformação da realidade. Se ainda não existe um procedimento único para estabelecer as relações entre os campos do saber, o diálogo entre docentes constitui a base deste intento que visa a unidade do conhecimento. Por isso, na necessidade de pensar na formação docente voltada para o desejo de buscar e viver uma prática que parte da comunicação para a produção de um saber, aprofundado na condição de avançar no mundo concreto e real dos fenômenos que nos cercam.

Pensando um caminho a ser percorrido para a formação interdisciplinar docente foi possível delinear uma prática partindo da atitude pessoal de abertura do professor para a construção de um novo conhecimento que necessita do diálogo entre os docentes e o interesse na integração entre disciplinas levando em consideração o aluno/sujeito, parceiro na descoberta, na comunicação, na reciprocidade de conhecimentos, no compromisso de transformá-lo em um professor com iniciativa interdisciplinar.

2.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE QUÍMICA

De um modo principiante, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares ainda está em construção, 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-se 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 não saber cada vez mais utilitário.

Embora a temática da interdisciplinaridade esteja em debate tanto nas agências formadoras quanto nas escolas, sobretudo nas discussões sobre projeto político-pedagógico, os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes.

Para Luck (2001, p. 68), o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica confronta hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido.

Não obstante as limitações da prática, a interdisciplinaridade está sendo entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea. A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual. Faz-se necessário a desconstrução das fronteiras artificiais do conhecimento. Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa, participativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico.

Por certo as aprendizagens mais necessárias para estudantes e educadores, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, sejam as de integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta. Essas são possivelmente as maiores tarefas da escola nesse atual momento.

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentada de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de sínteses que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade. Nessa direção, emergem novas formas de ensinar e aprender que ampliam significativamente as possibilidades de inclusão, alterando profundamente os modelos cristalizados pela escola tradicional. Num mundo com relações e dinâmicas tão diferentes, a educação e as formas de ensinar e de aprender não devem ser mais as mesmas. Um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelada da informação certamente não será suficiente.

Ao acrescentar esse compromisso com a Interdisciplinaridade, torna-se necessário o movimento de integração entre as disciplinas ao mesmo tempo em que desencadeia um processo de revisão e atualização de cada uma das disciplinas. Admite-se que a

Interdisciplinaridade propõe novas relações entre as disciplinas, ampliando os espaços de intercâmbio dinâmico e experiências pedagógicas inovadoras. A opção pela interdisciplinaridade também leva a refletir sobre o tempo necessário para o processo de formação, exigência para o assentamento das novas práticas e modos vivenciados no curso.

A Interdisciplinaridade, uma experiência prática e sem dúvida vivenciada coletivamente, provoca o diálogo, possibilitando a cada participante o reconhecimento do que lhe falta e do que tem para contribuir, ampliando as trocas com a atitude de humildade requerida para receber dos outros.

A interdisciplinaridade é considerada uma -nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos (Fazenda, 2008, p. 100), ou seja, uma nova maneira de olhar as questões de ordem epistemológica, metodológica e axiológica vivenciadas pelos professores no seu cotidiano nas escolas, pois a -interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido (Fazenda, 2008, p. 100), no *locus* para esta experiência, a sala de aula.

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência.

Para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. É preciso, como sustenta Ivani Fazenda (2008), também uma atitude interdisciplinar, condição esta, a nosso ver, manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

Pedro Demo (2001) também nos ajuda a pensar sobre a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem quando propõe que a pesquisa seja um princípio educativo e científico. Para ele, disseminar informação, conhecimento e patrimônios culturais é tarefa fundamental, mas nunca apenas os transmitimos. Na verdade, reconstruímos. Por isso mesmo, a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político, nunca apenas reprodutivo.

Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a

realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

De todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticolosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos.

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática necessita priorizar considerar a pluralidade das muitas falas, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses.

Olga Pombo (2003) afirma que há um alargamento do conceito de ciência e, por isso, a necessidade de reorganização das estruturas da aprendizagem das ciências e, por consequência, das formas de aprender e de ensinar. Em outras palavras: o alargamento do conceito de ciência é tão profundo que muitas vezes é difícil estabelecer a fronteira entre a ciência e a política, a ciência e a economia, a ciência e a vida das comunidades humanas, a ciência e a arte e assim por diante. Por isso, quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem.

Só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica, mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo.

Ao observar a visão interdisciplinar apresentada para a disciplina Química, conclui-se que os documentos defendem que os modelos, os conceitos, os princípios, os fenômenos e os processos não pertencem unicamente a uma ou outra disciplina, eles transitam por elas. Enfim, na perspectiva de clarear as investigações sobre interdisciplinaridade, pois sabe-se que esse

assunto está longe de ser concluído e é impossível de ser esgotado, são adequadas as palavras de Pombo (2005):

[...] a interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva - sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável - mas também em termos de atitude - curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo (POMBO, 2005. p.13).

Dessa forma, entende-se que, para que se consiga trabalhar de maneira interdisciplinar, faz-se necessário que aconteça a interação entre os docentes das diferentes disciplinas, buscando apreender o que elas possuem de convergência. É importante, ainda, buscar situações que favoreçam a relação entre as matérias. Entretanto é preciso entender que, para que essa prática seja possível, o docente precisa ter condições favoráveis para realizá-la. No entanto, de acordo com Leal (2003), o docente, muitas vezes, já se sente assoberbado por sua carga de trabalho e, então, assumir novos desafios se torna algo indesejável.

Maldaner (2003, p. 203) ressaltou em seus estudos que, independentemente do número de aulas semanais, as propostas curriculares dos programas são sempre as mesmas. O número de aulas dificilmente passa de duas horas/aula semanais e mesmo assim há a preocupação de “dar todo programa” (Grifo do autor); E ainda “é difícil saber como se chegou a tal consenso” sobre o que é um programa de Química. “O certo é que os professores dificilmente querem abrir mão de qualquer item de conteúdo” (Grifo do autor).

Nesse sentido, Maldaner (2003, p.204) afirma que os docentes “têm muitas razões para não romperem com os programas tradicionais: desconhecimento de programas alternativos; falta de autonomia para fazê-lo; convicções e crenças pessoais não refletidas sobre o que seja a Química; insegurança etc.” Diz Maldaner (2003, p.221): “[...] É compreensível, portanto, que não é fácil acontecer a ruptura do círculo vicioso em que se encontra o atual programa de ensino de Química [...]”.

Se por um lado os professores esboçam desejo de mudança, por outro lado ficam aprisionados com a falta de autonomia e com suas próprias limitações. Quanto à questão levantada pelos professores de que o número de aulas por turmas é insuficiente, Ricardo (2001) explica que houve uma diminuição do número de aulas no campo das ciências, e que isto ocorreu em função da inclusão de disciplinas da parte diversificada.

Esclarece o autor que -esses fatores levam os professores a resistir ainda mais às

mudanças [...]. A diminuição do número de aulas implica um aumento de turmas para cada professor completar sua carga horária (RICARDO. 2001, p. 138). De acordo com o autor, isso acarreta um aumento do número de provas e trabalhos para corrigir, de diários para preencher e assim por diante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a construção deste artigo, contamos com uma revisão bibliográfica que auxiliou sobretudo à reflexão ampliada do entendimento da Interdisciplinaridade e sua importância para a práxis docente. Mais do que pensar a Interdisciplinaridade enquanto opção pedagógica para superar o conhecimento fragmentado, o nosso objetivo focou-se na Formação de Professores para trabalhar uma prática legada do século XX com certo conceito ainda por definir e sem a intenção do método.

A qualificação profissional e o engajamento político permitem ao professor encontrar novas concepções de mundo em construir suas próprias mudanças, participar do meio social como um facilitador, um mediador no processo interativo aluno-escola-comunidade. Para os professores entenderem a profissão do ensino, como uma atividade humana, individual e ao mesmo tempo coletiva, é preciso que conheçam e reconheçam a realidade social, política e econômica que a sociedade onde vivem oferece a seus membros e percebem as dificuldades que essa mesma sociedade coloca, por sua organização injusta e desigual, nos planos de vida de seus membros por ideologias, por etnias, por relações de classes e tantos outros preconceitos.

Portanto, a Interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **A pesquisa sobre formação de professores**: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. *Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores**: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente* –

Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.
Acesso em: 5 abr. 2010.

BRASIL. **Programa gestão da aprendizagem escolar**. Gestar I. Guia Geral. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação & conhecimento - relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5.ed. São Paulo: edições Loyola, 2002.

_____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. A formação do professor pesquisador: 30 anos de pesquisa. Revista e Currículum, v.1, n.1, dez./2005. Disponível em <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em 09/mar./2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEAL, Murilo Cruz. **Apropriação do discurso de inovação curricular em Química por professores do Ensino Médio**. 2003. 296.f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Professores/pesquisadores. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

_____. **Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica**.

In: SOUZA, João Valdir de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.211-234.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência.** São Carlos: Edufscar, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes.** Liinc em revista, Rio de Janeiro, v.1. n.1. mar./2005. p. 03-15. Disponível em <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/186/103>> Acesso em 23/mar./2009.

RICARDO, Elio Carlos. **As ciências no ensino médio e os parâmetros curriculares nacionais: da prática à proposta.** 172.f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

_____. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos parâmetros curriculares nacionais a uma compreensão para o ensino de ciências.** 257.f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

UMA ANÁLISE LÉXICO-SEMÂNTICA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA: APLICAÇÃO NAS SALAS DE AULA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Cidilene César de Andrade⁵³
Vanderson Douglas Tavares Santos

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados da pesquisa realizada com estudantes do ensino fundamental e médio da educação de jovens e adultos, que teve como objetivo, contribuir para uma nova visão dos procedimentos nas aulas de leitura e produção textual, nas salas de aula de EJA, a partir de um aparato da semântica e suas relações na configuração do significado, tendo em vista, o contexto e a visão de mundo do falante ouvinte. Por fazer parte do nosso cenário Cultural com grande significação, a Música Popular Brasileira – MPB representa os hábitos, falares e fazeres de nosso povo, portanto, seus textos são fáceis de interpretar e de atribuir significados, uma vez que, nos remetem à nossa leitura de mundo.

Tonar mais motivadoras as aulas de leituras e produção textual na sala de aula de Educação de Jovens e Adultos – EJA constituiu o objetivo desta pesquisa, que utilizou o gênero musical como estratégia de dinamização das referidas aulas, uma vez que a música é uma linguagem universal e fala do nosso em torno sociocultural.

A língua é um instrumento de comunicação, pertencente a uma comunidade ou grupo social. Como só a comunidade pode agir sobre ela, cada indivíduo pode fazer uso da língua conforme sua vontade, criando assim, a fala, sendo esta um ato individual.

Pensando como o mestre de Genebra a dicotomia língua e fala é considerada como dois compartimentos: um de natureza social – a que ele denominou de Língua e o outro, de caráter individual – a Fala.

O linguista Ferdinand de Saussure assim define a língua: (1075:90). “(...) É a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem cria-la nem modificá-la, ela não existe senão em virtude duma espécie de contato estabelecido entre membros da comunidade”. Em relação à fala, o referido linguista a define como: “(...) É sempre individual, dela o indivíduo é sempre senhor. A língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza os seus feitos, mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes”. (1075:90).

A língua pode ser representada através de sinais orais e escritos, como observa o

⁵³ Especialista em Língua, Linguagem e Ensino – Faculdade Integrada de Patos

linguista Luiz Carlos Travaglia (apud Pontes, 1992:24): - A língua se define como sendo um sistema de sinais orais ou escritos que os indivíduos de uma sociedade utiliza como instrumento de comunicação, cada um à sua maneira (...)

Usando a língua, devemos desenvolver quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Como considera o estudioso Luiz Antônio Marcuschi:

Se por um lado, falar e escrever são duas formas de manifestação do uso produtivo e criativo da língua, por outro lado, ouvir e ler não são simples manifestações de um uso reprodutivo e passivo da língua. Falar e escrever, ouvir e ler são ações igualmente e a seu modo ativas, produtivas e criativas.

Procurando dinamizar as aulas de leitura e produção de textos na sala de aula de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no ensino fundamental e médio, dando ênfase as habilidades de ler e escrever, recorreremos a vários gêneros textuais, por entender quão enriquecedores são para o desenvolvimento destas atividades. Utilizando-se de recursos lexicais e semânticos, questionamos: nas salas de aula de Língua Portuguesa de Educação de Jovens e Adultos – EJA podemos trabalhar música popular brasileira, como estímulo para formar futuros leitores de textos?

Proporcionar ao aluno um contato com uma diversidade de textos, é obviamente, uma via efetiva para melhorar sua competência textual, tendo em vista o significado e sua relação com a visão de mundo do produtor do texto, destacamos o uso do gênero musical, por ser dinâmico, envolvente, capaz de atrair, até mesmo, alunos que ainda não adquiriram o hábito da leitura; nos remete às lembranças, aos sentimentos, enfim, estabelece uma ligação muito próxima com as experiências pessoais de cada um, e conseqüentemente, com a sua visão de mundo. Portanto, pode ser considerado um fator de estímulo, de motivação à leitura e à produção de textos. Assim, considera-se que trabalhar com música na escola melhora a sensibilidade, o raciocínio lógico, a expressão corporal e desenvolve o lado mais humano de crianças, jovens e adultos.

Por seu poder criador e liberador, a música tornou-se um poderoso recurso a ser utilizado na vida escolar. Ela representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para o ser humano, integra, alegre, emociona e comunica, é portanto, uma linguagem universal.

Sabe-se que a leitura é procedimento básico, indispensável à aprendizagem, em todas as disciplinas e níveis de escolaridade. O aluno, porém tem mostrado desinteresse por leituras nas aulas. A pesquisadora Mary Rangel (2001:11) chama a atenção para o fato de que:

Nem sempre é agradável o ato de ler. No entanto, agradável ou não, prazeroso ou não, é necessário, é indispensável, quando se trata de aprendizagem e aprendizagem

em qualquer nível, ou em qualquer circunstância, ou seja, na escola ou fora dela, em grupo ou só.

Diante desta observação, há uma necessidade de se estimular a leitura de textos de estudos, incentivar a participação dos alunos nas aulas, facilitar a compreensão e a fixação do conhecimento e diversificar as atividades de ensino e aprendizagem.

Vemo-nos diante de nossos alunos, em várias idades, jovens, adultos: e percebemos que nem todos incorporam o hábito da leitura. É então, neste momento, que podemos recorrer a estímulos, levando para, as salas de aulas, textos agradáveis de serem lidos, que façam parte de sua leitura de mundo, que sejam de linguagem simples, de fácil compreensão e que eles percebam a gramática que os sustenta, para chegar, assim, à exploração dos mais variados e ricos recursos expressivos.

Levar música para a sala de aula possibilita aos alunos, uma leitura mais interessante, alegre, ou seja, mais prazerosa. Vai oportuniza-los a ter acesso a outros gêneros textuais e não se limitar aos textos tradicionais dos livros didáticos.

Isto, porém, não quer dizer, que apenas o texto musical pode ser interessante. Esse interesse aos alunos deve recair, também, sobre outros gêneros textuais.

Em suas análises, a professora Magda Soares (1988:27) esclarece: “O Leitor na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica (...) assim, como há a ideologia subjacente ao texto escrito, há também a ideologia subjacente à leitura que se faz.”

O leitor dá significados e sentido ao que está lendo, este é, portanto o nosso interesse neste trabalho. Quando um aluno interpreta e comenta um texto, ele expressa as marcas de sua cultura e de suas vivências pessoais, por exemplo, gostos, preferências, preconceitos, isto é, a sua visão de mundo, o seu recorte, a sua história.

Partindo deste conhecimento, percebe-se a importância de se levar para as salas de aulas, textos que facilitem ao aluno interagir, a dar significados, externar seus conhecimentos de mundo, uma vez que o leitor só interage com o texto se ele tiver conhecimentos que facilitem essa interação. Eis, portanto, o nosso interesse pelos ensinamentos trazidos da ciência do significado: a Semântica.

Desta forma, o trabalho foi dividido em dois momentos: o primeiro, versou sobre os pressupostos teóricos que subsidiaram a análise e o segundo a análise propriamente dita, seguida das considerações finais e das referências bibliográficas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Educação de Jovens e Adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão, é o que rege a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN.

A educação de jovens e adultos existe no Brasil desde os tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. No período imperial houve ações educativas nessa área. Porém, oficialmente quase nada foi realizado nesses períodos, uma vez que, a concepção de cidadania, era direito apenas das elites econômicas.

A Constituição Brasileira de 1824, mesmo sob forte influência europeia, oficializou uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Tal formalização se tornou presente nas sucessivas constituições brasileiras.

Surgem, na segunda década do século 20, movimentos civis empenhados na luta contra o analfabetismo, visto como “mal nacional” e “uma chaga social”. Nesse período, grandes reformas educacionais foram impulsionadas, devido os surtos de urbanização, provocados pelo início da industrialização nacional, a qual necessitava de formação de uma mão-de-obra local e a manutenção da ordem social nas cidades. Nessa época, o Decreto nº. 16.782/A de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.

Na década de 40, a educação de jovens e adultos se firmou como questão de política nacional, por força da Constituição de 1934, e instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos.

Na década de 60, difundiram-se as ideias de educação popular. Estudantes e intelectuais procuravam junto a grupos populares, novas perspectivas de cultura e educação, através de várias instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado. Destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961, Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), Campanha de Pé no Chão Também se Aprender a Ler da Secretaria Municipal de Educação de Natal, Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire.

Destacando a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização, o educador Paulo Freire, com esse novo paradigma

teórico e pedagógico, teve papel fundamental no desenvolvimento da educação de jovens e Adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº. 9.394 de 20/12/1996, consagra a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade específica da Educação Básica, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, respeitando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

A resolução CNE/CEB Nº. 1/2000, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

As atuais diretrizes destacam que a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, que contemple três funções: a reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora se destina a criação de situações pedagógicas que atendem às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos, ao mesmo tempo, que os dar oportunidade de acesso à uma escola de qualidade, até então, a eles negada.

A função equalizadora refere-se à necessidade de igualdade de oportunidades, aqueles que necessitam de situações diferenciadas de aprendizagem com possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, garantindo acesso no mundo do trabalho, na vida social e cultural.

A função qualificadora por envolver todos os aspectos da ação educativa, é a mais relevante atribuição de EJA, uma vez que, tem como objetivo uma permanente atualização de conhecimentos. Faz parte desta função a concepção que a escola tem de si e do seu papel social. Formar cidadãos ativos, motivados, pensantes, é o que a educação escolar tem que desenvolver para ser qualificadora.

A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Compreendida enquanto processo de formação continuada dos cidadãos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber o apoio da sociedade.

2.2 A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA – MPB – E SUA REPERCUSSÃO

Música Popular Brasileira – MPB – pode ser considerada um estilo musical que alcançou amplitude nacional através da evolução dos meios de comunicação, que

transformaram o cenário musical brasileiro, como objetivo de alcançar um público cada vez mais amplo, descaracterizando em alguns casos, os aspectos mais característicos das manifestações culturais, antes regionais, e que agora se tornaram nacionais. Tem originalidade e mistura de diversas influências, tornando-a assim, respeitada e única.

A música popular brasileira de acordo com seus estudiosos, teve início no Brasil Colonial do século XVIII, com o surgimento dos primeiros centros urbanos, porém, sua repercussão se dar só a partir do final do século XIX, quando se configura a síntese da nossa expressão musical urbana, através do hibridismo de sons indígenas, negros e portugueses.

Estudos sobre os primórdios da colonização portuguesa no Brasil, revelam que os jesuítas foram considerados os primeiros professores de música do Brasil, uma vez que, eles usavam seus hinos e cantos como instrumentos para sua obra de catequese. A música sacra dos jesuítas ocupou o espaço da música indígena até nas aldeias. Surgiram então, o cravo, o órgão e o fagote, produtos da cultura musical europeia, em substituição de flautas de ossos, trombetas de crânios humanos e animais e chocalhos de cabaças, mudando assim, o estilo musical dos índios. A sonoridade do canto gregoriano, trazido à Colônia pelos jesuítas sensibilizava o indígena. As tribos (ou parte delas) alcançadas pelos catequizadores ficavam aglomeradas em forma de aldeamento, o que facilitou o acesso jesuítico e, conseqüentemente, dilapidação dos costumes culturais delas que não interessassem à igreja. Entre estes, incluem-se a música, a dança e o próprio sistema de crenças, ou seja, acreditar apenas no Deus da Igreja Católica.

Os negros chegam ao Brasil trazendo nos navios negreiros ritmos e batuques, com eles vieram agogôs, reco-recos, tambores e ganzás. Formava-se no Brasil, nesse momento, uma mistura de três povos: o indígena, o branco colonizador e o negro. Três culturas diferentes que seriam a base da cultura brasileira e da mistura de ritmos.

É com os africanos que o lundu chega ao nosso país, sofrendo logo depois, alterações através dos contatos com ritmos indígenas como o curura e o cateretê e tronando-se ritmo afro-brasileiro. O ritmo africano começa a sair da senzala para a casa-grande, para a rua, para as cidades, era o lundu. Trata-se de gênero musical e dança de par solto que, como diz o dicionarista Aurélio Buarque de Holanda: teve seu esplendor no Brasil em fins do século XVIII e começos do século XIX. Dos meados do século XIX em diante canção solista, influenciado pelo lirismo da modinha e, frequentemente, de caráter cômico.

A modinha, de origem portuguesa, trazia a melancolia e falava de amor numa batida calma e erudita. Com sapateados, batuques, remexos dos quadris e a sensual umbigada, o Lundu agradava a todos os segmentos da sociedade. Todavia, nessa época, por suas origens,

não gozava, pelo menos formalmente, do prestígio e da legitimidade da cultura oficial, ou seja, da cultura burguesa. Mas isso, apenas formalmente, e assim mesmo por pressões da igreja e de um reduzido número de intelectuais que a consideravam escandalosa, verdadeiro atentado ao pudor e aos bons costumes da família. Na realidade, foi de uma complexa mistura e influência de elementos estranhos que se formou a nossa música popular.

A influência portuguesa foi um grande destaque na formação musical brasileira. Os portugueses fixaram o nosso tonalismo harmônico; deram-nos a quadratura estrófica; danças que a Roda, infantil; danças íberas que nem o Fandango; danças dramáticas que nem Reisados, os Pastoris, a Marujada, a Chegança, que às vezes são verdadeiros autos. A dança dramática mais nacional, o Bumba- Meu- Boi, tem sua origem em Portugal.

A influência africana também tomou parte na formação do canto popular brasileiro. Seu contato com a nossa rítmica alcançou a variedade que tem a nossa riqueza musical. Dos inúmeros instrumentos que os escravos trouxeram para cá, vários se tornaram de uso brasileiro, como o ganzá, cuíca e o atabaque. Instrumentos quase todos de percussão exclusivamente rítmica. O jeito africano muito lascivo de dançar permaneceu na índole nacional. As danças mais generalizadas de toda a América são afro-americanas: o Maxixe, o Samba, a Habanera, o Tango, o Foxtrote.

Podemos, portanto, perceber que a influência negra foi decisiva na formação da nossa música popular. Em meados do século XIX, surge o Choro ou Chorinho, que é uma mistura dos ritmos do lundu, da modinha e da dança de salão europeia. Em 1899, a cantora Chiquinha Gonzaga compõe a música -Abre Alas!, uma das mais conhecidas marchinhas carnavalescas da história.

Nos primórdios do século XX, começaram a surgir as bases do que seria o samba. O ano de 1917 é um marco, pois Ernesto dos Santos, o Donga, compõe o primeiro samba que se tem notícia: -Pelo Telefonell. Neste mesmo ano, aparece a primeira gravação de Pixinguinha, importante cantor e compositor da MPB do início do século XIX.

Surge na década de 1920, o rádio. A música popular brasileira cresce ainda mais. Nesta época inicial do rádio brasileiro, muitos compositores, cantores e cantoras se destacaram: Ary Barroso, Lamartine Babo, Dorival Caymmi, Lupicínio Rodrigues, Noel Rosa, Carmem Miranda, Francisco Alves.

Na década de 1940, destaca-se no cenário musical brasileiro, Luís Gonzaga, trazendo o Baião, falando do cenário da seca nordestina. Faz sucesso músicas como, por exemplo, Asa Branca e Assum Preto.

O Baião faz sucesso com Luís Gonzaga, Jackson do Pandeiro e Alvarenga e Ranchinho,

enquanto surgia um novo estilo musical: o Samba Canção. Com um ritmo mais calmo e orquestrado, as canções falavam, principalmente, de amor. Destacam-se neste contexto musical: Dolores Duran, Antônio Maria, Marlene, Emilinha Borba, Dalva de Oliveira, Ângela Maria, Caubi Peixoto, Maísa, Dick Farney.

O Brasil parece começar a sentir saudades de si mesmo. E com abraço, com carinhos e beijinhos surge, em fins da década de 1950, a Bossa Nova. Tom Jobim e João Gilberto mostram para o mundo um estilo sofisticado e suave, uma batida nova. A Bossa Nova leva as belezas brasileiras para o exterior, fazendo grande sucesso, principalmente nos Estados Unidos.

A televisão começou a se popularizar em meados da década de 1960, influenciando na música. Nesta época, a TV Record organizou o Festival de Música Popular Brasileira. Nesta época, a TV Record organizou o Festival de Música Popular Brasileira. Nestes festivais são lançados Milton Nascimento, Elis Regina, Chico Buarque de Holanda, Caetano Veloso e Edu Lobo. Neste mesmo período, a TV Record lança o programa musical Jovem Guarda, onde despontam os cantores Roberto Carlos e Erasmo Carlos e a Cantora Wanderléa.

A música popular brasileira sempre teve importância nas nossas vidas, uma vez que, representa nosso falar, pensar, nossos hábitos, sendo assim, uma das representações da nossa cultura. Compreendendo cultura como um conjunto de ações e criações de um povo, como tão bem define o linguística Mattoso Câmara Junior (apud, Pontes, 2002: 75): “cultura é o conjunto de todos as criações humanas”

A importância da Música Popular Brasileira no cenário de nossa cultura é inegável, além de sua relevância como manifestação estética tradutora de nossas múltiplas identidades cultural, apresenta-se como uma das mais poderosas formas de preservação da memória coletiva e como espaço social privilegiado para as leituras e interpretações do Brasil. O prestígio de nossa música consolida-se em todo o mundo, podendo ser considerada como um dos símbolos de nossa gente, seus hábitos, seus fazeres e falares.

2.3 A LÍNGUA FALADA E A LÍNGUA ESCRITA E A CONFIGURAÇÃO DO SIGNIFICADO TEXTUAL.

A língua é um sistema de signos armazenados em nossa memória: é um patrimônio social, portanto, não pode ser produzida dissociada deste. O linguista Ferdinand de Saussure considera “a língua como sistema de signos”, e estes têm duas faces as quais ele denomina de significante e significado. Signo pode ser compreendido então, como uma associação de

significante (sons da fala, imagem gráfica, desenho) e um *significado* (ideia, conceito mental, imagem mental).

A ação de utilização da língua por cada indivíduo denomina-se fala, esta por sua vez, atualiza, por meios de sons físicos ou da escrita, o sistema de signos. Na perspectiva do estudioso Edward Sapir (1980), quando se estuda o significado, estuda-se a própria língua, uma vez que ao se falar se diz da sua cultura, do seu mundo, da sua realidade.

Podemos assim, entender que língua é um conjunto de signos e de regras de combinação desses signos, que constituem a linguagem oral ou escrita de uma coletividade e a linguagem, a faculdade que todos os homens têm de se comunicar através dos signos de uma língua, se dá por meio de um sistema de signos (orais, escritos, gestuais, visuais) que possibilitam a comunicação.

A importância da linguagem para os seres humanos não reside só nas possibilidades de comunicação que encerra. Por ser um sistema de representação da realidade, ela dá suporte também a que realizemos diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória.

A linguagem como possibilidade de comunicação, pode ocorrer usando a língua falada ou a língua escrita. No processo comunicativo, a língua falada é mais espontânea, natural e afetiva, enquanto a língua escrita é mais formal, menos expressiva. O Ensino de Língua Portuguesa abrange o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução e desenvolvimento da leitura e escrita.

De acordo com as pesquisas recentes, é relevante a necessidade da oralidade nas instituições escolares. Segundo o pesquisador Luís Antônio Marcushi (1993:63), “Os gramáticos imaginam a fala como lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada”.

A oralidade não pode ser vista dissociada da escrita, uma vez que elas se relacionam entre si. O linguista Joaquim Mattoso Câmara Jr. (apud Pontes, 1992:21), destaca um aspecto considerável entre língua escrita e língua falada.

(...) a língua escrita não passa de um sucedâneo da fala. Esta é que abrange a comunicação linguística em sua totalidade, pressupondo, além da significação dos vocábulos e frases, o timbre da voz, a entoação, os elementos subsidiários da mímica, incluindo-se aí o jogo fisionômico

O texto escrito, bem como o oral envolve um objetivo ou intenção do locutor, porém seu entendimento não se prende apenas ao campo semântico, mas também, à focalização das marcas de seu processo de produção. Essas marcas direcionam o interlocutor a interagir com o efeito de sentido que o produtor tem como objetivo.

No texto escrito, as palavras de acordo com o contexto, pode adquirir significados diversos, uma vez que, uma das funções básicas da linguagem é a função referencial lógica cognitiva ou denotativa.

Para os pesquisadores Platão e Fiorin (1999), a relação existente entre o plano da expressão e o plano de conteúdo configura a denotação. Assim, o significado denotativo é aquele conceito que um certo significante evoca no receptor. Em outras palavras, é o conceito ao qual nos remete um certo significante. No entanto, é reconhecido que um termo ou uma palavra, além de seu significado denotativo, pode vir acrescidos de outros significados paralelos, pode vir carregados de impressões, valores afetivos, negativos e ou positivos. A este signo linguístico, dotado de um plano de expressões ou reações psíquicas, sobrepostos ao signo denotativo, é o que constitui aquilo que denominamos de sentido conotativo; esse resultado acrescido de um novo conteúdo, constitui a conotação.

Dessa forma, na linguagem humana, uma mesma palavra pode ter seu significado ampliado, remetendo-nos a novos conceitos por meio de associações, dependendo de sua colocação num determinado contexto.

Dentre as distinções existentes entre língua escrita e língua falada, destaca-se na escrita, o vocabulário, as estruturas e as frases complexas, fazendo-se perceber que não se escreve como se fala. Uma vez que a fala se dá de forma espontânea, sem sistematização. Os estímulos dados as duas modalidades diferem de acordo com as características de cada uma. Na fala se tem o estímulo auditivo e na escrita se tem o estímulo visual. As condições de produção e as de uso da linguagem fazem as diferenças formais entre as duas modalidades.

Em relação à linguagem oral, os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e informais. Com relação à linguagem escrita, além da compreensão e do domínio dos seus mecanismos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, é essencial que os educandos compreendam suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter, de acordo com essas funções.

É papel de o professor mostrar as variações da fala, os diferentes níveis de uso da língua, e como já fora citado antes, que a fala e a escrita se relacionam entre si, portanto, não pode ser vista de forma dissociada, no ensino de língua materna.

3 O CORPUS

O *corpus* é constituído por música popular brasileira, de vários estilos musicais, cujas

opções já foram caracterizadas na descrição do *corpus*.

Ciúme – Caetano Veloso

Rindo à toa – Falamansa

Epitáfio – Sérgio Britto – Titãs

Comida – Arnaldo Antunes/ Marcelo Fromer/ Sergio Britto – Titãs

Caviar – Luiz G./Barbeirinho do Jacarezinho/M.Diniz - Zeca Pagodinho

Velha infância – Fabiany Máximo – Tribalistas

Brincar de Viver - Guilherme Arantes

Tocando em Frente – Almir Sater

É preciso saber viver – Roberto Carlos

Aquarela – Toquinho

3.1 DESCRIÇÃO DO CORPUS

A preocupação em melhorar a qualidade da leitura e produção de textos dos alunos de EJA, despertou a iniciativa de se propiciar um encontro adequado entre estes e os textos. Conhecer o perfil dos educandos é fator primordial, quando da seleção de textos que serão trabalhados nas aulas de leitura e produção textual na sala de aula de EJA. Oportunizar aos contatos com uma diversidade de textos, lhes permitirá melhorar sua competência comunicativa. Isto, é apenas um critério importante, como também o é a seleção dos mesmos. Porém, mais importante é como se trabalhar este contato.

É preciso que se conduza os alunos a refletirem, a estabelecerem relações entre diferentes tipos de textos e a produzirem textos significativos, os mais próximos que for possível de seu mundo social, de suas experiências. A pesquisadora Ana Maria Kaufman (1995:11) chama a atenção: “Em geral a necessidade de estabelecer tipologias claras e concisas obedece, fundamentalmente, à intenção de facilitar a produção e a interpretação de todos os textos que circulam em um determinado ambiente social.”

A compreensão de um texto se dá, de acordo com os conhecimentos prévios que o indivíduo possui. O leitor só interage com o texto se ele tiver conhecimentos que facilitem essa interação.

Quando a compreensão não ocorre em um nível, outros conhecimentos são ativados através do engajamento da memória com os conhecimentos prévios.

Na leitura, deve se usar tanto o conhecimento linguístico, quanto do mundo para facilitar a

compreensão do texto. Os conhecimentos do mundo devem estar ativados e não perdidos na memória, por isso, quanto mais informações o leitor tiver sobre o texto, mais fácil será a sua compreensão.

Para refletir sobre compreensão de textos não se pode deixar de pensar nos elementos que o compõem. A materialização da intenção do autor se dá quando o leitor consegue refletir sobre os elementos textuais, sejam eles linguísticos ou gráficos. Os componentes contextuais é que levam o leitor a considerar o que é texto. É através da capacidade de percepção, de assimilação que se dá a construção do contexto, sendo, portanto, um processo inferencial, considerado uma estratégia cognitiva da leitura.

A leitura é construída, produzida. Não podemos classificar textos em legíveis ou não, pois essa legibilidade está relacionada com a leitura de mundo, conhecimentos e experiências que cada indivíduo possui. O engajamento do conhecimento prévio com a compreensão das informações ampliará a leitura de mundo a partir da relação palavra-mundo.

Por ser uma linguagem universal, se trabalhar com gênero música, proporciona uma reflexão mais próxima dos temas que envolvem o cotidiano de jovens e adultos.

A música provoca emoções, traz recordações de situações vivenciadas, entre outros efeitos.

A partir dessa visão, foram selecionados 10 textos de música popular brasileira, que abordam temas que foram sugeridos pelos próprios educandos, em consulta anterior, atendendo assim, as suas preferências. No entanto, neste momento, vamos apresentar 03 textos de músicas, dos 10 que fizeram parte da pesquisa.

O trabalho de leitura e produção textual das músicas selecionadas, foi organizado seguindo uma sequência de atividades. O primeiro passo era apresentar o tema para os alunos; se lançava perguntas sobre o tema abordado, observando o conhecimento que estes já tinham sobre o tema.

Em seguida, se apresentava o texto, para que todos pudessem fazer uma leitura particular e depois uma leitura compartilhada. Após essa leitura, se ouvia a música, esse era o momento em que se se envolvia de uma forma mais dinâmica com o texto; se cantava, se dançava, etc. Logo após esse efeito descontraído que o texto proporcionava, era a vez dos comentários sobre ele. Todos tinham a oportunidade de externar sua opinião, seu entendimento, ouvir outras opiniões e atribuir significados. Depois da leitura e análise do texto, era o momento de cada um produzir seu próprio texto. Essa produção era baseada no tema abordado.

As sugestões de produção textual foram bem diversas, para que se permitisse que os educandos produzissem a maior variedade textual possível. Foram produzidos textos

dissertativos, narrativos, descritivos. Envolvendo vários gêneros textuais, levando o aluno a utilizar-se de elementos bem como da norma padrão com a utilização de variedades de língua, incluindo-se manifestação de língua falada, na sua forma espontânea.

3.2 SELEÇÕES DAS MÚSICAS

Os 03 textos de música popular brasileira selecionados para comporem estes textos são: Ciúme – Caetano Veloso, Epitáfio – Sérgio Britto, Caviar – Zeca Pagodinho

4 PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Selecionamos três produções textuais, cada uma abordando um tema diferente, o qual faz referência às músicas apresentadas, seguindo a sequência.

4.1 TEMA CIÚME.

Redação do aluno Everaldo Moreira de Sousa, de uma do turma ensino médio

Ciúme

O ciúme é um sentimento que a maioria das pessoas possui, mesmo que pequeno. Ele pode ser várias maneiras, por pessoas ou coisas.

Existe o ciúme pela suspeita de infidelidade da pessoa amada, falta de confiança que ocasiona exigências e gera raiva, tristeza e outros sentimentos dolorosos. Há alguns casos de pessoas que alimentam um ciúme doentio, e chegam até matar, dizendo ser por amor. No entanto, o amor chega a ser mais intenso e puro do que tais atitudes egoístas.

Muitas pessoas tem o ciúme chamado de zelo, que na verdade não ultrapassa barreiras de maldades, mas procura o bem estar do outro e de ambos. Existe também o cuidado especial por determinadas coisas que se gosta, como por exemplo, um carro, uma roupa entre outros.

É importante ter cuidado e zelo com aqueles que amamos, porém, que isso não venha a exceder de forma que prejudique o outro e prive do direito de ser quem é, contudo fiéis.

4.2 TEMA AVALIAÇÃO DA VIDA.

Redação do aluno Sidnei Silva Bezerra, de uma turma do Ensino Fundamental

Vida menos complicada

Às vezes nos pegamos a pensar sobre nossas vidas, o que fizemos, o que deixamos de fazer, o que poderíamos ter feito diferente e melhor, o que nunca deveríamos ter feito, ou seja, refletimos sobre o rumo que demos a nossa vida e todas as suas consequências.

A vida é uma consequência das nossas ações. É preciso, porém, ter cuidado para não tomarmos certas atitudes, que podemos nos arrepender depois, e muitas vezes não dá pra voltar atrás, e passamos o resto da vida lamentando o que perdemos e frustrados.

O maior tesouro que temos é a vida, é preciso zelar por ela, elegermos as nossas prioridades, dá importância a coisas que nos proporcione qualidade de vida, que nos traga felicidade, sem medo de arriscar, de ser feliz.

Para termos uma vida mais feliz, algumas coisas são essenciais, como o amor, a paz, curtir mais a natureza, não se prender a problemas pequenos, aceitar as pessoas como elas são, enfim, viver de forma menos complicada.

4.3 TEMA MÁ DISTRIBUIÇÃO DE RENDA E DESIGUALDADES SOCIAIS

Redação da aluna Aline de Oliveira Henrique, de uma turma do Ensino médio

Questões Sociais

Com muita frequência nos deparamos com algumas realidades, que por vezes nos chocam. São as desigualdades sociais e má distribuição de renda, onde observamos poucos com muito, e muitos sem nada.

A exclusão social é um assunto sério que nos atinge, pode atingir direta ou indiretamente, numa sociedade onde existem patamares sociais bem distintos.

Infelizmente, todos não possuem as mesmas oportunidades sociais. Estudos comprovam as diferenças de gênero, raça, classe social, faixa etária, religião, domicílio, mostram que os desempenhos sociais são afetados por uma série de fatores.

Hoje existe um alto índice de desemprego, apesar de algumas medidas e programas por parte dos governantes para integração das pessoas em um trabalho. A fome é uma constante entre muitos brasileiros; o analfabetismo ainda é predominante em algumas localidades.

É preciso que não nos acomodemos e que algumas atitudes venham acontecer partindo de nós e sejamos solidários com tais problemas, pois de alguma forma somos afetados. As autoridades precisam conscientizar-se e só assim podemos ter um país mais digno, com bens e serviços disponíveis a população, garantindo assim, uma vida mais digna.

5 ANÁLISE LÉXICO-SEMÂNTICA DAS MÚSICAS

5.1 ANÁLISE DA MUSICA CIÚME – CAETANO VELOSO

O texto aborda o ciúme como um sentimento humano que pode assumir várias proporções. Em todo o texto o sentimento ciúme é tratado como algo que provoca danos, sem lume, que fere, que cala, que provoca perdas.

A expressão “flecha preta” é usada no sentido conotativo, fazendo associação ao ciúme que é um sentimento sem luz e que cega e corrói a alma, fazendo-a capaz de matar, ou seja, transformando-se numa sobra monstruosa.

Por focalizar alguns lugares interioranos faz-nos refletir sobre a cultura local. Muitas vezes, por ignorância cometem-se crimes contra a pessoa amada, em nome da honra e por ciúme, depreende-se daí, o reflexo da cultura machista, notadamente no campo afetivo, na relação de dominação sobre a mulher amada.

5.6 ANÁLISE DA MÚSICA EPITÁFIO – SÉRGIO BRITTO

O texto nos leva a uma reflexão sobre nossas atitudes durante a nossa vida. Nos remete a uma sensação de arrependimento por não ter feito certas coisas, que hoje, talvez, fizesse a diferença, trouxesse mais felicidade, mais realização. O próprio título, pelo seu significado, já nos revela que agora, já não dá para mudar a realidade, já não se pode voltar no tempo.

Levados a fazermos uma auto avaliação do nosso comportamento, percebemos que, muitas vezes, a nossa vida se torna mais difícil, porque nós mesmo complicamos; quando valorizamos coisas que, na verdade, nem tem tanto valor assim, e subestimamos outras de real valor, aprendemos, assim, o contorno da experiência que só chega com o tempo, a maturidade faz-nos refletir sobre nossas ações do passado e, conseqüentemente, sobre o que nós podemos mudar, porque não volta, mas serve de alerta para os que virão.

5.7 ANÁLISE DA MÚSICA CAVIAR – ZECA PAGODINHO

O texto trata, com ironia, de problemas sociais, políticos e econômicos presentes na nossa sociedade. Quando se pergunta o que é caviar, está na verdade querendo dizer, que mesmo que se diga que todos temos direitos por igual, na realidade, isto, funciona diferente. Apenas, um pequeno grupo pode usufruir de certos bens de consumo, a grande maioria, não tem nem conhecimento desses bens de consumo, muito menos acesso, constitui a real

diferença da pirâmide social.

A palavra “caviar” é usada como representação da elite, que é uma minoria, e esses “poucos” são os que têm acesso aos bens que só quem tem muito dinheiro pode desfrutar. Enquanto a expressão “ovo frito” representa a comida que a maioria consome, os assalariados, os que vivem com dificuldades, uma vez que o padrão econômico não permite certas regalias, como no caso, “O CAVIAR” representativo das elites poderosas, no mais verdadeiro sentido do termo.

Algumas expressões populares são encontradas no texto, como “bala na agulha”, que quer dizer ter muito dinheiro no bolso e “chinfra” que quer dizer ter esse direito, essa pose, apontam que o texto foi escrito por pessoas, que fazem parte da classe desprestigiada economicamente e para esta.

Podemos entendê-lo como uma crítica da situação de desigualdade social e má distribuição de renda que se faz desde épocas remotas, de forma desigual e se acentua consideravelmente a cada dia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado, tendo como objetivo primordial, criar estratégia de motivação nas atividades de leitura e produção textual, nas aulas de Língua Portuguesa, nas salas de aulas de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Escolhemos trabalhar com textos de Música Popular Brasileira – MPB, por reconhecermos a importância desta no nosso cenário cultural, uma vez representa o nosso falar, pensar, nossos hábitos, como já fora citado em outra passagem desta pesquisa.

É um gênero textual descontraído, agradável, que provoca emoções, recordações, tem vários estilos, atraindo assim, uma grande diversidade de leitor – ouvinte.

Esta experiência foi feita, procurando aproximar o aluno, o máximo possível, dos vários estilos de linguagem que compõem o cenário textual de nossa música popular brasileira, por acreditarmos que estes textos falam de uma forma mais direta com e do povo brasileiro. Portanto, são manifestações que em cada indivíduo provoca um efeito e que sempre teve significação na nossa cultura.

Procuramos, no cotidiano de nossa sala de aula, levar o nosso aluno, a perceber que sempre que produzimos um texto, o fazemos na intenção de um interlocutor. Pois quando falamos, falamos para um ouvinte, da mesma forma que quando escrevemos para um leitor-receptor.

Dentro desta concepção, trabalhamos os textos musicais, buscando refletir, perceber e entender suas mensagens, seus significados, ou seja, as informações contidas de forma explícita e as subtendidas, procurando adquirir o máximo de interação com o texto, nos colocando como falante – ouvinte e receptor – emissor.

Em cada música fizemos uma análise léxico-semântica do texto, apreendendo o seu sentido, buscando atribuir significados às expressões contidas. Em seguida, basead neste estudo, produzimos textos, os mais variados, como carta, narração, paródia, dissertação, entre outros.

A incorporação do gênero musical, como recurso dinâmico, para as aulas de leitura e produção textual, proporcionou aos nossos alunos, acesso a um tipo de texto, que utiliza, na maioria das vezes, uma linguagem de fácil compreensão, que lhes fala de forma mais direta, chegando muito próximo ao seu mundo, sendo algumas vezes, a voz do seu pensamento, do seu querer, do que se queria dizer, dos seus sentimentos.

Acreditamos, portanto, que esta experiência possa ter alcançado o objetivo a que nos propomos, em virtude dos resultados conseguidos, mesmo que alguns alunos ainda tenham dificuldades com o uso da língua e em transformar ideias em textos escritos, porém há um interesse maior por leitura e mais facilidade em produzir seu próprio texto.

Enfim, em matéria de leitura e produção textual ficamos com o educador Paulo Freire, ao colocar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” e com o professor Mario Vilela, que entende o léxico como “a janela através da qual um povo vê o mundo”.

REFERÊNCIAS

ALVES, E.F., BATISTA, M.F.B. de M., CHRISTIANO, M.E.A. **Língua em Foco**. João Pessoa. Ideia, 2001.

CALDAS, W. **Iniciação à Música Popular Brasileira**. São Paulo. Ática, 1985. FÁVELO,

L.L. ANDRADE, M.L.C.V.O., AQUINO, Zilda G. **A Oralidade Escrita- Perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo. Cortez, 2004.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.

KAUFMAN, A.M & RODRIGUEZ, M.E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo.

Cortez, 2001.

MEC – **Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos** – SEC – Educação à Distância. Brasília. Ministério da Educação, SEED, 1999.

MEC – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos**. Conselho Estadual de Educação. João Pessoa. Departamento de Produção Gráfica da Secretaria de Educação – DPG/SEC-2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos – 1º. Segmento do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série**. Brasília. MEC, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento do Ensino Fundamental – 5ª A 8ª série**. Brasília. MEC, 2002.

MUSSALIM, F. BENTES, A.C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo. Cortez. 2004.

NICOLA, J. **Língua, Literatura & Redação**. São Paulo. Scipione, 1998.

PLATÃO, F. & FIORIN, J.L. **Para entender o texto: Leitura e Redação**. São Paulo. Ática, 1990.

PONTES, M.N.A. **Lexicologia e Significação: Posições Teóricas**. João Pessoa. Ideia, 2002.

RANGEL, M. **Dinâmicas de leituras para sala de aula**. Petrópolis. Vozes, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo. Cultrix, 1975.

SOARES, M.B. **As condições sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto, In: Leitura, Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 1988.

VILELA. **Estruturas léxicas do Português**. Coimbra. Almedina, 1979.

O PERFIL DOCENTE NA INTERFACE COM O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS ACERCA DA IDENTIDADE, PROFISSÃO E FORMAÇÃO

Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos⁵⁴; Nadja Maria de Menezes Morais⁵⁵; Pablo Machel Nabot Silva de Almeida⁵⁶

1 INTRODUÇÃO

Vive-se um novo período que oferece múltiplas possibilidades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que cobranças são feitas à Escola quanto ao aprimoramento e à qualidade dos profissionais. Neste sentido, entra como fator preponderante a formação ou profissionalização docente. Discussão que tem sido elemento de reflexões e de sugestões para a construção do perfil do novo educador. Discutir sobre essa profissionalização, segundo Libâneo (2007), significa refletir sobre a afirmação do espaço educativo, buscando a identidade profissional dos docentes a fim de debater sobre a totalidade do ato educacional, sobre as relações que se estabelecem no interior das escolas.

Desta forma, definiu-se a seguinte questão de pesquisa: Diante de todas as informações fornecidas aos educadores, como deve ocorrer a constituição de sua identidade, suas práticas pedagógicas e seus saberes docentes?

A escolha deste tema justifica-se pelo envolvimento da pesquisadora, ainda na graduação, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)³³. O referido programa possibilita aos alunos de Licenciatura experiências de atividades na sala de aula que auxiliam na formação, oportunizando a articulação teoria-prática. Aliado a isso, o convívio com professores do ensino médio permitiu notar que cada um apresentava uma forma diferente de lecionar. Também, alguns educadores aplicavam as suas práticas de acordo com as necessidades específicas de cada turma; surgindo, portanto, o interesse em pesquisar sobre a identidade, profissão e formação docente.

⁵⁴ Especialista em Neuropsicopedagogia, pela Universidade Maurício de Nassau, início em 2016. Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, pela UCAM, em 2016. Graduada em Licenciatura Plena em Letras, pela UEPB – Universidade Estadual da Paraíba, em 2014

⁵⁵ Graduada em Pedagogia pela UNA VIDA – Universidade Estadual Vale do Acaraú e Especialista em Neuropsicopedagogia pela Universidade Maurício de Nassau

⁵⁶ Mestre em Linguística pela UFPB em 2016 e graduado em Letras - Licenciatura Plena em Língua Vernácula (Portuguesa) e Inglesa pela UFPB em 2012. Também é membro pesquisador do Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL) e estudioso integrante do Grupo de Estudos em Processamento Linguístico (GEPROL) da UFPB.

Assim, definiu-se como objetivo geral refletir teoricamente sobre a constituição identitária do professor, das práticas pedagógicas e os saberes docentes inerentes ao educador da língua portuguesa. Como específicos, procurou-se revisar conceitos sobre a profissão docente; apresentar os fatores que limitam e possibilitam o trabalho docente; ampliar discursões acerca da transmissão dos saberes.

A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica acerca do perfil docente: conhecimentos sobre a identidade, profissão e formação, tendo em vista que é necessário o educador saber de questões sobre a sua identidade profissional e a sua formação enquanto professor.

O trabalho seguirá com a seguinte estruturação: O primeiro tópico irá abordar o conceito da identidade docente e sua constituição; o segundo irá expor um breve contexto a respeito da profissão docente no Brasil, tendo em vista que os educadores necessitam entender como se deu o processo educacional para buscarem melhorias para suas práticas docentes; no terceiro, serão expostos os fatores que limitam e possibilitam o trabalho docente (o instituído e o instituinte); no quarto, será mostrado como deve ocorrer a prática pedagógica e a exposição dos saberes docentes para os educandos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais a respeito do tema, levando-se em consideração a constituição identitária do professor, como as práticas pedagógicas necessitam se ampliarem e os saberes docentes.

2 O CONCEITO DE IDENTIDADE E SUA CONSTITUIÇÃO

Diante da rapidez do mundo moderno e dos avanços tecnológicos, a constituição identitária de um professor tornou-se cada vez mais complexa. Deste modo, surge a preocupação em encontrar um conceito para melhor definir o termo identidade. Para tanto, recorreu-se a vários autores que auxiliarão neste entendimento. Com estes, irá ser estabelecido um diálogo para a construção deste capítulo.

Conforme Hall (2002, p.11) “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”. Sendo assim, além das características inerentes a cada ser humano, é de fundamental importância que se estabeleça uma conexão entre o sujeito e o meio em que vive para que se formule a sua identidade, não cabendo apenas ao ego do indivíduo essa função.

Para Libâneo (2008, p.68), a Identidade é o “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor”. Desse modo, percebe-se que é algo peculiar a cada educador. Cada um apresenta uma maneira de lecionar, de forma que essa identidade se constrói a partir da importância que

cada profissional atribui a sua atividade docente; podendo, assim, ser definida como o papel que o professor exerce dentro da sociedade contemporânea, de acordo com a sua prática de ensino. Nóvoa (1992), por sua vez, esclarece que é na construção do seu processo identitário que o professor produz a sua maneira de ser professor, construindo a sua ‘segunda pele’. E é exatamente essa condição que coloca a identidade como um espaço de lutas e conflitos.

No tocante especificamente a identidade docente, vale lembrar que a constituição identitária desse profissional é um processo que se estabelece à medida que os mesmos adquirem saberes, experiências e consciência de sua profissão. Não se constitui uma identidade de forma imediata; esta vai se realizando aos poucos, dando-se início na academia.

Neste sentido, Kleiman (2005, p. 204) adverte que “a formação de professores envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional, que é realizado discursivamente, nos cursos universitários”. Esse processo se inicia com o estágio supervisionado e nas discussões promovidas durante a atividade acadêmica, ocasião em que o estudante de Licenciatura tem contato com o exercício docente.

A observação e a vivência da prática educadora pelo aluno em formação, considerado ainda imaturo, contribuem muito para o seu aprimoramento e capacita-o para o exercício da sua profissão. Porém, é necessário ressaltar que, mesmo depois de formado, a constituição da sua identidade permanece sujeita a mudanças.

Rosa e Schnetzler (2003, p.27) apontam alguns desafios enfrentados no decorrer da carreira docente contributivos com a identificação profissional do professor. Entre eles:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.

Cabe ao educador procurar sempre novos saberes, de forma a manter-se atualizado em seus conhecimentos, com ideias inovadoras; oportunizando adequadas formas de pesquisas que visem ao seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Entretanto, alguns autores, a exemplo de Pimenta (1999, p. 19), afirmam que não é apenas a prática docente que constitui a identidade profissional do mestre, tem-se que levar também em consideração a sua história de vida, que vai sendo construída no contexto de experiências familiares, culturais, religiosas, sociais, econômicas, conforme descreve o autor:

Constroem-se, também, pela representação que cada professor, como construtor de sua prática, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, sua maneira de situar-se no mundo, sua história de vida, representações, angústias, saberes e anseios, no sentido que temem sua vida ser professor, como também nas

relações que se estabelecem com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros grupos sociais (PIMENTA, 1999, p. 19).

A dimensão curricular e os espaços de convivência docente são também formadores de identidades, entre eles, a arquitetura, o ambiente escolar, a composição das salas, a disposição dos livros na biblioteca, as relações de poder, as experiências simbólicas envolvidas no processo de ensinar e aprender, os horários, os discursos, as práticas, bem como as condições de moradia, o acesso aos elementos mínimos necessários para viver, o percurso para a escola, o movimento das ruas, a estética da cidade, a participação nas esferas de decisão, são contributivas nesta formação.

Brzezinski (2002, p. 9), nesta mesma linha de pensamento, afirma que a identidade docente “é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas constituindo-se em expressões sócio psicológicas que interagem nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos.”

Percebe-se a convergência dos autores no tocante a constituição da identidade profissional docente, no sentido de que ela se constrói e reconstrói-se ao longo do seu caminho, assim como um processo evolutivo, definindo e sendo determinado pelas vivências do cotidiano particular e profissional de cada educador.

3 A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

É visível por parte dos programas governamentais o incentivo à formação em áreas da licenciatura, com isto busca-se uma melhor qualidade da educação. Muitas mudanças já ocorreram e para que mais aconteçam é preciso estímulo profissional e qualificação dos mestres.

Os estudos sobre o campo da carreira educacional no Brasil constatam que a profissão docente vem conquistando destaque nos programas de incentivo à educação. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 225), surge “a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a história da categoria e de suas condições de trabalho.”

É de conhecimento que no período colonial a educação era dirigida somente à elite, apenas os jesuítas e padres estavam incumbidos a instruir os filhos homens das famílias ricas e, exclusivamente como forma de catequizar, ensinavam também aos meninos índios. A respeito dessa educação promovida pelos jesuítas aos “meninos ricos”, Aranha (1996, p. 256) esclarece: “Nesse período de 210 anos, eles promovem uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra.”

Somente no término do século XVIII, com a Reforma Pombalina, ocorreu a troca do domínio das instituições escolares da Igreja para o Estado, ou seja, aconteceu o rompimento do monopólio jesuíta com a educação, passando assim o encargo para o Estado e tornando o mesmo responsável por buscar novos educadores.

Os relatos sobre a história da educação mostram que, desde a época da “era Pombalina” (1760-1808), os professores encontravam dificuldades de executarem sua profissão, tendo em vista que contavam com o apoio de poucas pessoas e, ainda, alguns lecionavam em suas casas. Para Vincentini e Lugli (2009, p. 76) “A pobreza dos professores de primeiras letras era tal, que muitas vezes o ensino na própria residência era dificultado pelas intromissões da vida familiar da professora ou professor durante o ensino.”

Gradativamente foram aparecendo diferentes modelos de educadores. Dessa forma, aumentaram os questionamentos acerca da profissionalização dos professores existentes e conseqüentemente a necessidade de promover a qualificação dos mesmos.

Atualmente, vê-se certa preocupação por parte do governo e da sociedade com relação ao preparo para a profissionalização docente. É exigido compromisso dos profissionais do ensino para com a comunidade escolar, bem como na execução das atividades relacionadas à docência.

A história da profissão docente no Brasil revela que a prática do ofício de ser professor sempre sofreu e ainda sofre profundas transformações, desde o seu início até os dias atuais. Basta lembrar-se de como era desenvolvido o ensino: educadores despreparados (muitas vezes indicados por ‘apadrinhamentos’) utilizando-se de modos violentos (como era o caso da palmatória) para manter a ordem na sala.

Hoje, existem maneiras mais aperfeiçoadas de práticas de ensino. Os professores, nos cursos de licenciaturas, em suas áreas específicas, buscam inovar suas aulas, na medida do possível, na intenção de atrair a atenção dos alunos e, com isso, criarem um ambiente e uma relação que favoreça o desenvolvimento educacional. Os espaços físicos são um pouco mais estruturados, ainda que seja necessário serem aprimorados para que se obtenha um nível melhor de ensino e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE: O INSTITUÍDO E O INSTINTUINTE

Os estudos sobre os professores e sua formação ganharam centralidade à medida que se tornaram um campo de investigação sobre as questões intraescolares, de construção das condições de aprendizagem; igualmente, sobre as políticas públicas e as legislações que

regulam a formação dos profissionais de educação no país.

Nesta discussão denomina-se como instituído a legislação que norteia a formação docente e, instituinte, o que se refere às propostas e as práticas escolares desenvolvidas no interior das Escolas.

Com relação ao primeiro aspecto, ressalta-se que a formação de educadores se tornou, também, tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos. Além de vários setores terem assumido esta discussão, a exemplo do CNE - Conselho Nacional de Educação que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96; bem como o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) e o atual Plano (2014-2024), que servem para orientar os sistemas de ensino com relação a este aspecto da formação docente.

A atual LDB 9.394/96, em seu art. 62, menciona a exigência mínima para o professor atuar na educação básica. Conforme a Lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 18).

Vê-se, portanto, que a menor formação do professor de nível médio deve ser de graduação plena. Cabendo ao mesmo e a instituição em que trabalha uma busca por capacitações que favoreçam o seu aperfeiçoamento e signifiquem avanços profissionais.

O Novo Plano Nacional de Educação, sancionado em 26 de junho de 2014 e com vigência de 10 anos, estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização de ações no campo da educação. É composto por 20 metas que abrangem todos os níveis de formação. Desde a educação infantil até o ensino superior, com atenção para detalhes como a educação inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e plano de carreira para professores, bem como a gestão e o financiamento da Educação (BRASIL, 2014). Destas metas, duas destacam-se como imprescindíveis para a formação profissional do educador, metas 16 e 17:

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 12).

Percebe-se que essas metas objetivam formar os profissionais do magistério que ainda atuam sem a licenciatura. Garantindo a estes sua especialização e promovendo a formação continuada, de fundamental importância aos professores da rede pública.

Sabe-se que muitas mudanças, neste sentido, já foram efetivadas. Algumas em decorrência da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os trabalhadores do magistério público da educação básica e da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. A aprovação dessa Lei significou uma grande vitória e foi fruto de um longo processo de disputa e luta da categoria. Porém, é necessária a fiscalização dessas políticas estabelecidas e a observação se já vigoram nos estados, visto que essas são de fundamental importância para a valorização do profissional da educação.

No tocante ao instituinte, ou seja, ao que se refere ao contexto educacional e as práticas escolares desenvolvidas no interior das Escolas, as questões que dizem respeito a este aspecto se referem à estrutura física da instituição, ao desinteresse de aprendizado por parte do aluno e, também, aos aspectos básicos da carreira, prestígio e valorização salarial. Muitas vezes, os professores se dedicam bastante à sua carreira e não tem o merecido reconhecimento. Esses fatores geram, o que os autores denominam de “crise identitária.”

Para Dubar (2009), ao ser atravessada por grupos ou indivíduos, a crise é uma etapa complicada e implica em um rompimento do equilíbrio existente entre vários componentes, sendo que as crises identitárias podem ser vistas como perturbações de relações consolidadas entre elementos que compõem a vida dos sujeitos.

Sobre esta questão, Demo (2009, p. 11) esclarece que o docente é visto pela sociedade como “[...] alguém que dá aula, transmite conhecimento, instrui e ensina”. Inibindo-se o lado questionador e transformador, que são de importância, e ainda ofuscando o fundamental valor desse profissional como sujeito orientador na vida dos seus alunos.

Por conseguinte, não podemos ignorar que mesmo diante dos problemas emergidos em relação ao processo ensino-aprendizagem é indispensável ao educador que ele suplante do status de mero executor de tarefas definidas por outros, para intelectual crítico e reflexivo. Encarando a realidade e tornando-se a partir da sua prática de ensino, um sujeito transformador da mesma. A esse respeito Libâneo (1998, p. 77) esclarece:

[...] o professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos técnicos para lidar com a diversidade cultural e a diferença [...]

Deste modo, conforme o autor, as orientações destinadas aos profissionais da educação devem ser atualizadas de acordo com as novas necessidades e, ainda, precisam-se levar em conta as diferenças regionais no nosso país, aprofundando assim a formação teórica do docente.

Portanto, temos por instituído as políticas públicas e as legislações que regulamentam a formação dos profissionais de educação. Todas elas, muito bem organizadas e estruturadas, servem de orientação para os professores. E como “instituinte” temos a realidade educacional, o que de fato acontece, a ação docente no tocante a formação desses profissionais, que se desenvolve com a orientação dessas leis, tendo-as como suporte ou referencial.

4 A PRÁTICA PEDAGOGICA E OS SABERES DOCENTES

Diante do que já foi exposto nos tópicos acima, percebe-se que as vertiginosas transformações decorrentes do novo contexto social são desafiadoras e complexas. A partir das novas descobertas científicas e tecnológicas, a educação passa a receber uma série de novos impulsos; exigindo atualização do professor, busca de novas teorias e propostas educativas.

Na atividade profissional, o educador se depara com situações problemáticas que envolvem questionamentos e exigem reflexões acerca do ato de ensinar. Estes encontram dificuldades de todas as formas frente ao contexto, visto que as políticas educacionais ainda são incipientes. Educar nos novos tempos requer uma perspectiva de atuação participativa. Os espaços pedagógicos devem ser locais de busca e de procura, pois, exige-se uma ética universal do ser humano. Como diz Freire (1996, p. 19): “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. Igualmente, embora se encontre muitas limitações no cotidiano escolar, a postura indicada pelo autor pode trazer contribuições a atuação profissional do professor de forma propositiva.

De tal modo, Tardif (2002) estima que a formação docente e os conhecimentos práticos, necessários ao professor, são fundamentais e permitem ao futuro profissional diferenciar os impasses do dia a dia em sala de aula. Visto que nem sempre o que é ensinado na academia retrata a realidade vivida e que o processo educativo deve se desenvolver de maneira dinâmica. Havendo assim o envolvimento de todos os segmentos da Escola: professores, alunos, conselho e direção escolar, pais e/ou responsáveis, cada um com sua

parcela de responsabilidade; visando o desenvolvimento e o aprendizado do aluno.

Neste sentido, é indispensável repensar a respeito de uma prática pedagógica formadora de cidadãos. Não só de acordo com as reivindicações da sociedade, que cobra esta formação para o atendimento ao “mercado de trabalho”, em conformidade com o novo paradigma educacional; mas sim para uma prática crítica e criadora, uma vez que “o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p.28).

Comumente a sociedade atribui ao professor toda a responsabilidade de formação do educando, ou seja, além de orientador na constituição do conhecimento, o mesmo terá que guiar os alunos em outros aspectos. O ensino, antes apenas mecânico, dá lugar a atividades que despertam a curiosidade do aluno aprendiz.

De tal modo, a Teoria Construtivista defende que o indivíduo aprende a partir do momento em que assimila as coisas, no desenrolar da experiência. Portanto, o papel do professor é de lançar esse conhecimento de uma maneira não imposta, mas que estimule o interesse no aluno de buscar e cada vez mais conseguir desenvolver a sua mente e produzir novos saberes.

Sabe-se que a técnica de decorar é utilizada por vários estudantes até se formarem, assim o ensino se distancia do sentido de educar de Paulo Freire (1996, p. 29), pois,

[...] viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

O objetivo é que essa prática decorativa seja extinta. Ela só é válida por alguns instantes, sendo logo após esquecida. E os mestres induzem em sala de aula que os educandos devem ter o pensamento crítico com relação ao exposto, aprendam para toda a vida e sintam prazer em atingir o conhecimento, além de conseguir assimilar esse a seu cotidiano.

Os professores devem acreditar no potencial do aluno, assim como diz Freire (1996, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Pois, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ou seja, não basta saber como se constrói o conhecimento, é necessário proporcionar aos alunos uma autonomia dinâmica que contribua na construção de uma sociedade organizada e desenvolvida.

Com relação aos saberes docentes, é evidente que não há uma fórmula pronta para se ensinar Língua Portuguesa. Porém, podem-se encontrar várias maneiras para conduzir o conhecimento ao aluno. Assim, o debate com outras pessoas envolvidas no processo

educacional é essencial para que o educador constitua a sua identidade, pois são reflexões de outras práticas docentes e servirão para o aprendizado de outro professor.

A teoria apresentada pelos autores nos adverte que os sujeitos são diferentes, portanto a prática empregada com determinado grupo poderá ser modificada quando utilizado em outro. Neste sentido, cita-se o parecer de Cunha (1989, p. 71): “Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição.”

Deste modo, percebe-se que os educadores necessitam acreditar na competência do educando e levá-lo a outros lugares através da imaginação e da busca pelo saber para se conseguir conhecimento. Assim como diz Freire (1996, p. 96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

A aula de Língua Portuguesa precisa ser um momento que conduza o aprendiz à busca, à dúvida, ao questionamento e ao compartilhamento de informações. Devem existir também pensamentos entre o professor e o aluno, sempre com o intuito da construção de aprendizagens. Com relação aos saberes docentes específicos à disciplina, os PCNs indicam:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social (BRASIL, 2000, p. 18).

O que se vê, portanto, é que o ensino da Língua Portuguesa deve ser contextualizado e interativo, possibilitando ao educando o despertar para participar de atividades no ambiente escolar.

Há uma concordância com o posicionamento dos autores quando afirmam que o ensino da língua materna não deve se restringir a instrução de normas e composições gramaticais, deve ir além disso. O aluno já tem a sua gramática internalizada, ele precisa apenas que ocorra o aprimoramento da mesma. Sobre isto Bagno (1999, p. 52-53) afirma que é preciso “ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficialmente, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultados naturais das forças internas que governam o idioma.”

Partindo desse pressuposto, surge um afastamento entre a norma que é ensinada pela

escola e a fala dos sujeitos que nela estudam. Assim, faz-se necessário um aprendizado da língua que aconteça a partir do cotidiano do indivíduo (da sua forma de falar) para o aprendizado da norma culta, visto que ele será cobrado por esse saber.

Deste modo, os professores devem sempre buscar uma renovação em suas práticas de ensino, pois elas contribuem para a constituição da identidade docente. Faz-se necessário, assim, estabelecer ligações entre a realidade e o trabalho educacional para que os alunos relacionem a teoria e a prática, primando por uma educação de qualidade, voltada para a construção do conhecimento e para a emancipação dos sujeitos e o exercício da cidadania.

A avaliação da prática profissional é um excelente exercício para a vida de qualquer indivíduo, o que resultará em um bom desempenho de sua função. Ela deve ser realizada pela análise diária de suas atividades, caminhando-se no sentido da prática refletida, ou seja, da práxis – ação-reflexão-ação.

Deste modo, Freire (1996, p. 43-44) esclarece: “a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada”. A avaliação da própria prática possibilita aperfeiçoamentos. Além de trazer melhorias para a elaboração e execução dos planos de cursos, oportuniza um melhor desempenho e satisfação profissional.

Neste sentido, os saberes docentes encontram-se intrinsecamente ligados a questão da identidade profissional. Uma vez que esses saberes se constituem de acordo com as práticas vivenciadas durante o exercício da docência e este, por sua vez, nada mais é do que a constituição de seu trabalho. Como bem esclarece Gadotti (2003) que é preciso os educadores descobrirem as suas próprias identidades e, com autonomia, potencializarem os indivíduos, tornando-os cidadãos autônomos, capazes de articular e de interagirem com a sociedade.

Da mesma forma, reflete-se a maneira como o docente deve trabalhar com a educação. O ser professor com responsabilidades de ensinar e aprender, dando maior valor para a experiência que o aluno possui e aplicando o ensino com base na perspectiva sócio interacionista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada possibilitou a apresentação de reflexões acerca da formação da identidade docente. Foi notório que o exercício da docência traz consigo uma longa história e trajetória de vida pessoal e particular que se constituem como fundamental no despertar para a profissão e, conseqüentemente, para a construção da identidade profissional

docente.

Deste modo, para se chegar as análises conclusivas a partir do objetivo geral de refletir teoricamente sobre a constituição das práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa e dos saberes docentes, fez-se uma retomada dos objetivos específicos delineados.

No que diz respeito aos fatores que limitam o trabalho docente, eles encontram-se ligados às condições oriundas pela falta ou dificuldade de recursos disponibilizados nas instituições escolares, aliada a esta questão, o desinteresse dos pais no acompanhamento das atividades dos filhos, associado à falta de envolvimento nas reuniões escolares.

Com base no exposto, notou-se que não há como definir de maneira unitária e igualitária a identidade profissional do professor, sobre o “ser professor”, leva a reflexão da importância e do comprometimento do ato educacional. O desafio, neste sentido, é reconhecer os limites impostos pelo contexto educacional e extrair todas as possibilidades existentes no exercício da profissão docente. Agindo desta forma, o professor se coloca como construtor de sua identidade profissional deixando possivelmente a sua marca na sociedade.

Diante desses desafios, o que merece ser destacado e que se inscreve no campo das possibilidades é a necessidade de um reconhecimento pelos professores sobre a formação continuada e disponibilidade em participar nos cursos e capacitações.

É interessante destacar que a trajetória desses profissionais é sempre marcada por situações que, por algum motivo, tornaram-se importantes e, desse modo, muito contribuem para a formação da identidade educadora. Portanto, a identidade docente se constrói no início de sua formação e se reconstrói ao longo da trajetória do trabalho do educador. Está sempre sujeita a transformações, visto que se trata de um processo evolutivo que define o indivíduo e proporciona experiências particulares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretária da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional da Educação. Brasília, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão docente:** identidade e profissionalidade docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUBAR, Claude A. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 20ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KLEIMAN, Ângela. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B. E MATENCIO, M.L.M. (orgs). **Letramento e formação do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; Mirza Seabra. **Educação escolar:** poéticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção e docência em formação – Saberes Pedagógicos).

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto Editorial, 1992.

PIMENTA, Selma. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

ROSA, Maria Inês de F. P. dos Santos; Schnetzler, Roseli P. **A Investigação-ação na formação continuada de professores de ciências.** Revista Ciência e Educação, v. 9, n. 1. 2003.

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

VICENTINI, Paula Perin & LUGLI, RosarioGenta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

FORMAÇÃO DOCENTE UM NOVO OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE AFONSO BEZERRA/RN

Mistênio Bertuleza de Araújo⁵⁷

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a busca pela qualificação profissional está cada vez mais presente na vida profissional, uma vez que as mudanças são constantes, e o professor como integrante desse processo precisa se aperfeiçoar, haja vista que a qualificação profissional está intrinsecamente presente no cotidiano do professor e dos demais profissionais. Assim, a formação deve ser com tñua para que haja de fato uma qualificação significativa e que permita ao profissional a reflexão sobre suas ações, o aprimoramento dos seus saberes, que contribuirá para o desenvolvimento de um trabalho eficiente e de qualidade.

De acordo com Libâneo (1998) os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que o após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula, buscando assim melhorias nas atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer do período de aula. Relacionado com a perspectiva de formação continuada baseada na ação reflexiva, a presente investigação tem como problemática: Quais os desafios e as possibilidades na formação de professores da rede municipal de ensino de Afonso Bezerra/RN.

É imprescindível que o professor busque aprender sempre, sendo capacitado e preparado para desenvolver seu trabalho, acreditando que a educação é o caminho para que ocorram mudanças significativas na sociedade, uma vez que para ser um bom profissional se faz necessário ter uma boa formação.

Para Behrens, (1996, p.135) “A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Dessa forma, é mister afirmar que o professor bem qualificado, um pesquisador, que busca aperfeiçoar seus conhecimentos, que estuda constantemente, que dialoga, interage com os colegas, torna-se mais reflexivo, crítico e construtivo.

É muito importante que o professor invista na sua formação, para que tenha condições

⁵⁷ Especialista em Gestão da Educação Municipal pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/RS) e Graduado em Marketing pela Universidade Potiguar (UNP)

de desenvolver um trabalho significativo, um saber reflexivo para que ele possa superar barreiras inovando suas ações educativas tornando-as reflexivas e transformadoras.

Nóvoa (1997), afirma que a formação continuada é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores ressaltando-se que o espaço de formação continuada é o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Dessa forma nossa pesquisa deu-se em virtude de sabermos que no município de Afonso Bezerra/RN, ainda existe professores da Rede Municipal de Ensino que não concluíram seus estudos a nível médio ou ensino superior, com isso realizamos a pesquisa bibliográfica e documental, juntamente a Secretaria Municipal de Educação visto a necessidade de contextualizar nosso objeto de trabalho.

O objetivo geral da pesquisa é discutir os desafios e as possibilidades na formação de professores da rede municipal de Afonso Bezerra/RN. De forma integrada, os objetivos são os seguintes: Discutir a formação de professores em relação a efetivação da prática docente de qualidade; Apresentar a formação de professores da Rede Municipal de Ensino sob a perspectiva do Plano Municipal de Educação – PME do Município de Afonso Bezerra/RN. O trabalho também se justifica pela oportunidade de levar o professor a ter uma visão ampla da importância da formação continuada para o desenvolvimento de um trabalho pautado na qualidade, na intenção de conduzir a compreensão de que o aprimoramento dos conhecimentos é o norte para um aprendizado significativo.

Como bem afirma Gardner (2002, p. 135) referindo-se ao saber docente “é na prática refletida, na reflexão que este conhecimento se produz na imparcialidade entre teoria e prática”. Vê-se que refletir sobre as ações docentes é muito relevante, leva a produção de conhecimento, com isso proporciona o professor refletir sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, sabendo discernir com mais segurança como desenvolver seu fazer pedagógico, entendendo melhor sua tarefa de ensinar tendo autonomia, tomada de decisão e criatividade, sendo um mediador do processo de ensino aprendizagem.

O presente trabalho nos fez ter uma nova visão desses professores que não deram continuidade a sua formação seja a nível médio ou nível superior por motivos diversificados, dentre outros, fato este que nos deixou bastante preocupados e com a incumbência de instigá-los a adentrar no mundo do saber do conhecimento, para que possam compreender o quanto é importante à formação continuada, a busca pelo saber. O professor necessita está em constante atualização, inovações e construção de novos saberes, mantendo-se qualificado, para que

desenvolva um trabalho significativo, ciente que a formação continuada, é um dos pilares imprescindíveis para aliar a prática e a teoria, principalmente no contexto profissional.

O professor que procura reciclar seus conhecimentos, repensar seu fazer pedagógico, podem mudar para melhor suas ações educativas, suas estratégias metodológicas, sabendo o que precisa ser melhorado e o que deve ser continuado.

É válido ressaltar que estamos vivenciando a era da informação e do conhecimento, e a Educação é um dos mais complexos desafios da sociedade contemporânea, está ligada à consolidação das democracias, à participação social, à conquista da cidadania, à tolerância e a convivência pacífica, à qualidade de vida, à inserção ao mundo do trabalho, a capacidade de inovar e produzir conhecimentos, entre outros aspectos.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DE QUALIDADE

Dada à conjuntura política e econômica do Brasil dos últimos anos, torna-se imperativo a discussão/ação de caminhos para avançar na qualidade educacional. Tais caminhos passam pelo enriquecimento do trabalho docente, construído conjuntamente como umas das alternativas para os desafios na consolidação de uma educação pública de qualidade. Não temos dúvida de que o diálogo e a união de esforços fazem a diferença.

Refletir sobre a formação do professor é muito relevante, tendo em vista que os avanços e as inovações da contemporaneidade. Todas essas mudanças estão nos levando a buscar constantemente o aprimoramento dos horizontes culturais, com o intuito de melhorar a qualidade e a eficácia da formação do professor. Como bem enfatiza Brzezinski e Garrido (2002):

É necessário pôr em questão a formação pedagógica do licenciado, que segundo algumas pesquisas já não responde às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas. (p.322)

As mudanças advindas com a globalização, através dos avanços científicos e tecnológicos, exigem um permanente aperfeiçoamento dos professores da educação básica, principalmente no que concerne ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços na área educacional.

O professor que tem ciência da sua missão, da relevância do aprender constantemente, torna incessante o caminho da construção do conhecimento, haja vista que uma boa formação

lhes permite trilhar novos caminhos, pesquisando, observando, inovando e aperfeiçoando os saberes.

A formação do professor deve ser construída de maneira sólida e eficaz tornando o professor apto a lecionar em vários campos educativos sejam eles formais ou informais. Trata-se de formar um profissional bem instruído com capacidade de propor, analisar, refletir, questionar e, também, capaz de lidar com as diversidades, construindo conhecimentos essenciais para a sua formação pessoal e profissional.

Vê-se que é imprescindível que o professor construa saberes que o leve a refletir, avaliar sua prática sempre pautada nos princípios éticos e morais, que perceba o quão é importante aprofundar seus conhecimentos. É preciso que o professor invista na sua formação, tornando-se um profissional competente, compreendendo o que é necessário fazer e de como fazê-lo para o desenvolvimento de um trabalho eficaz. Para Cró (1988, p. 20):

A competência para educar representa uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal e esta implica uma interiorização das responsabilidades inerentes a tarefa de educador. Na busca por uma competência é mister que o professor transforme a escola num espaço de desenvolvimento pessoal e profissional para que possa exercer plenamente a sua prática pedagógica.

No Âmbito das políticas de formação continuada para professores, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) contempla uma meta específica de formação de professores, em que garante em regime de colaboração, no prazo ainda do primeiro ano de vigência do PNE aprovado em 2014, uma política nacional de formação dos profissionais de educação. Segundo os dados apresentados pelo Observatório do PNE, registrou-se em 2016 que 77% dos professores da Educação Básica tem curso superior, sendo a meta atingir 100% até o ano de 2024. Com relação aos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, também em 2016, registrou-se o percentual de 49% de docentes com formação de nível superior na área em que lecionam, contrastando com os 54% do número de docentes com nível superior em sua área de atuação.

Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2015) [...] até 2015, o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (68,9%, em 2010, a 76,4%, em 2015). Vale ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde há menos docentes com formação adequada, e as outras regiões do Brasil. E boa parte dos professores da Educação Infantil ainda não tem magistério nem curso superior (em 2014, eram 15,3%, segundo o INEP) (Observatório do PNE, 2017).

Foi nesse contexto que, em maio de 2016, o Decreto N. 8.752 dispõe sobre a Política

Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica já como consequência das metas 15 e 16 do PNE, ambas relacionadas com a formação/qualificação de professores, tendo como princípios atender as especificidades do exercício docente em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Segundo Abrucio (2016), permanece presente nos resultados dos estudos sobre formação de professores que há na região Norte e Nordeste notório desigualdade de acesso à formação de qualidade. Tal realidade é apenas um dos indicativos dos desafios trazidos pelo PNE no sentido de garantir a todo o corpo docente da rede pública a formação adequada.

Traremos essa discussão de forma a discutir os aspectos específicos dessa realidade na rede municipal de educação de Afonso Bezerra, localizado no estado do Rio Grande do Norte.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE AFONSO BEZERRA

O Município de Afonso Bezerra situa-se no Estado do Rio Grande do Norte - RN, localizado na microrregião de Angicos, estimada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano 2017 é de 11.211 habitantes. Área territorial de 576,25 km². A criação do município se deu através da Lei nº 20, de 27 de outubro de 1953, tendo sido desmembrado do município de Angicos. Afonso Bezerra é certificado pela UNICEF como município aprovado (Edição 2013-2016), ou seja, tem uma expectativa para com as crianças e os adolescentes da cidade nas áreas de educação, saúde, esporte e lazer entre outras.

A cidade também se destaca pelos seus lençóis freáticos, que ajudam a abastecer por meio de carros-pipa as cidades circunvizinhas. Sua grande bacia de água doce se encontra do na zona rural do município. Flor do Sertão, como é conhecida tem uma boa produção de barris de petróleo, o que gera muitos recursos para a cidade. Destaque também pela indústria eólica, Afonso Bezerra é sede de umas das maiores produções de energia eólica do estado.

A rede municipal de ensino de Afonso Bezerra-RN, dispõe de 10 escolas, sendo 02 localizadas na zona urbana e 08 na zona rural, atendendo a aproximadamente 1800 alunos, matriculados nas seguintes etapas e modalidades: Educação Infantil (creche e pré- escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos – (EJA).

Com base sobre os dados constantes no arquivo da Secretaria Municipal de Educação, o município de Afonso Bezerra/RN possui em seu quadro do magistério público municipal 112 (cento e doze) professores efetivos, destes apenas 10% (dez por cento), ou seja, 12 (doze) professores em efetivo exercício na educação básica, ainda não concluíram seus estudos a nível médio e/ou superior, já os demais professores 90% (noventa por cento) deles são

graduados e/ou licenciados, além disso, a sua maioria possui pós-graduação/especialização e 03 (três) já possuem mestrado.

Partindo da análise dos dados expostos acima percebemos que o quadro de professores do magistério público da rede municipal de ensino de Afonso Bezerra é significativo e qualificado, que os mesmos quase que em sua totalidade tem ciência da importância de terem uma boa formação e conseqüentemente o desenvolvimento de uma prática docente pautada no conhecimento, na informação e inovação, e os que ainda não tiveram o entendimento de que necessitam ampliar seus horizontes culturais, cabe-nos instiga-los a buscarem novos saberes, compreendendo que é preciso se aperfeiçoar aprender cada vez mais, como bem enfatiza Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais.

A educação é permanente não porque cada linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p.20).

Os “professores” precisam compreender que a construção do conhecimento é fundamental para que possam desenvolver um trabalho eficaz para o delineamento de novos rumos, saberes que contribuirão tanto para o seu aperfeiçoamento pessoal e intelectual, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Pensar a formação de professores implica então em reconhecer, como também destaca Gatti (1996, p.88), que o professor:

[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base continuada, e nos processos de inovação educacional.

A formação docente no Brasil está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (Lei n. 9394/96), que visa regularizar, fazer cumprir e atender as necessidades do ensino nas suas diferentes modalidades. Segundo o artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Essa regra da LDB, não pode afetar o professor efetivo, pois a regulamentação das carreiras em vigor assegura o direito de estabilidade e de permanência para o professor leigo. Mas, tem um caráter fortemente indutivo, até porque a maioria dos planos de carreira prevê a progressão a partir da formação do professor.

O objetivo das novas exigências é que o Brasil chegue perto dos indicadores de qualidade de países desenvolvidos, precisando, para isso, resolver o problema dos professores leigos, que dão aula sem estarem habilitados. A consecução dessa determinação e a consequente erradicação da categoria de professores leigos, tem sido abordadas como situações prioritárias no tocante a soma de esforços entre o poder público e as universidades, no sentido de repensar a qualificação docente, definir uma política global de formação do professor e oportunizar a qualificação dos professores que atuam nos diversos níveis e modalidades de ensino.

O município de Afonso Bezerra-RN, através da Secretaria Municipal de Educação, constatou que a formação docente deve ser parte prioritária de uma consistente política de valorização da educação, e na busca por direcionar esforços e investimentos à educação e a formação docente, aderiu em 2009 ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR que tem como objetivo principal induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

Com a adesão do Município ao PARFOR, as Escolas encaminharam para a Secretaria de Educação um diagnóstico da rede municipal de ensino, com as necessidades de Formação dos Professores, tanto para os professores que ainda não possuíam a formação mínima adequada, como para aqueles que pretendiam cursar uma nova licenciatura plena, após estas etapas, os professores puderam se inscrever nas diversas opções de cursos oferecidos a nível superior através da Plataforma Freire/PARFOR. Em seguida, tiveram suas inscrições validadas pela Secretaria Municipal de Educação - SME.

Na busca pela valorização da educação, além do PARFOR que atende a formação inicial e continuada dos professores, outros programas de formação de professores também são promovidos no município em parceria com diversas instituições: PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa; Projeto Trilhas Natura; Programa Justiça e Escola; Programa Ambiente Vivo; Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, entre outros. A Secretaria de Educação também promove a atualização dos profissionais através de oficinas,

curso e palestras realizadas nas escolas, e as Jornadas Pedagógicas do 1º e 2º Semestre com a participação de todos os professores da rede de ensino.

2.1.1 Formação de professores da rede municipal de ensino sob a perspectiva do plano municipal de educação – pme do Município de Afonso Bezerra/RN

A Constituição Federal, em seu artigo 205, consagra a educação como direito de todos. Melhorar a qualidade da educação básica continua sendo um grande desafio – e uma questão estratégica da União, de cada estado e de cada município – para o desenvolvimento econômico e social do país, e que precisa ser enfrentado por todos os municípios.

O Plano Municipal de Educação (PME) foi estruturado conforme as propostas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que apresenta seus princípios, suas metas e estratégias organizadas em dimensões, em sua maioria identificadas com os Eixos presentes no Documento que refere-se à CONAE – Conferência Nacional de Educação 2014 e essas interagindo entre si, desenhadas por estratégias combinadas à realidade e as condições econômicas do Município. Dessa forma, e em conformidade com as 20 Metas do PNE (2014-2024), o PME (2015- 2025) de Afonso Bezerra/RN nas suas dimensões, traçou metas e estratégias, numa linha crítica–reflexiva que atenda à política educacional e a legislação vigente, atendendo a realidade e as particularidades do município, principalmente no tocante a formação continuada e valorização e progressão de carreira dos professores da educação básica.

É válido ressaltar que o PME de Afonso Bezerra/ RN para o Decênio 2015/2025, foi aprovado por unanimidade pelos Vereadores e sancionado pelo Prefeito Constitucional como Lei Municipal nº 534/2015, tornando-se um importante instrumento para o fortalecimento das políticas educacionais, subsidiando a ação planejada e contribuindo para que a sociedade exerça melhor controle social em relação à atuação do Poder Público, na busca da construção de uma sociedade baseada nos princípios de justiça social, no respeito aos direitos humanos, na defesa da paz e solução pacífica dos conflitos, da ética e da solidariedade, como norteadores das relações sociais e na oposição a todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Nessa perspectiva, a Formação dos Professores da Educação Básica foi uma das metas mais relevantes do PME do Município de Afonso Bezerra, apesar de desafiadora, foi amplamente discutida e formulada em prol do direcionamento de políticas públicas para a valorização, progressão e formação acadêmica dos professores, com o intuito de somar esforços em regime de colaboração, para contribuir com o acesso dos professores ao ensino

superior, e ainda possam ter formação específica de nível superior na área de conhecimento que atuam.

Nos últimos anos a Secretaria Municipal de Educação de Afonso Bezerra em parceria com as Escolas da Rede Municipal de Ensino, desenvolveu diversas estratégias no fortalecimento da Formação de Professores como: realização de diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação, nas diversas áreas do conhecimento através do PDDE Interativo; Adesão ao PARFOR – Plano Nacional de Professores da Educação Básica com a inserção de professores do município em cursos de formação inicial e continuada, entre outras.

Faz-se necessário relatar que a formação acadêmica do professor é uma condição imprescindível ao exercício profissional docente e em áreas afins. Porém, ao contrário, desse reconhecimento e das qualificações exigidas para o exercício profissional, o acesso à formação a nível superior de todos os professores da educação básica, no Brasil, infelizmente, não se concretizou, evidenciando-se através dessa premissa uma meta a ser atingida, no contexto dos debates e das lutas históricas dos setores educacionais organizados na busca por uma educação de qualidade para todos.

Um dos principais desafios para o cumprimento da Meta 15 para Formação de Professores, diz respeito à efetiva gestão para consolidar em sua plenitude o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, onde garanta aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício, a formação específica em sua área de atuação. Portanto, é de suma relevância que o regime de colaboração aconteça em sua essência, e a União, os Estados, e os Municípios, busquem de forma cooperada, claro com a delimitação das responsabilidades de cada ente federativo, a capacidade do poder público atender à demanda por formação superior dos profissionais do Magistério.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo moderno tem trazido diversos questionamentos relacionados ao papel do professor, propondo, com isso, sua redefinição. O impacto da tecnologia da informação e das comunicações na educação sobre os processos de ensino e aprendizagem, advindos também com a globalização, tem colaborado para esse repensar. Torna-se imprescindível que os professores busquem sempre adentrar as novas possibilidades de conhecimento, as novas concepções sobre a educação e as teorias mais atuais de desenvolvimento e aprendizagem.

O profissional moderno no mundo da competitividade, onde o domínio da ciência e da tecnologia da informação e comunicação faz-se imprescindível, estará sendo preparado para -aprender a aprenderll atuando como construtor de sua própria formação. A ênfase está no processo de construção do seu conhecimento e não no produto final. Construção de um conhecimento que inicia no período de sua formação e estende-se durante o seu exercício como profissional, ou seja, estamos tratando do preceito da educação continuada, conforme preconiza a Lei nº. 9394/96 – LDB.

Formar professores é um constante desafio, haja vista que existem alguns que são resistentes a mudanças por receio de enfrentar o novo ou por questões pessoais. Constatamos essa situação em nossa pesquisa apenas 12 (doze) professores pesquisados não deram continuidade aos estudos. O que nos levou a grandes observações, a certeza de que esses profissionais não devem se abster de estudar, pois é através de uma boa formação que ele estará apto a desenvolver um melhor trabalho, a aprender cada vez mais, capaz de compreender, julgar e intervir na realidade educacional brasileira de forma justa, responsável, solidária e democrática.

Dessa forma cabe-nos instigá-los a adentrar no mundo do saber, do conhecimento, como também buscar junto aos órgãos competentes ações que os incentivem a estudarem, a ter consciência que enquanto professor existe a necessidade do mesmo ser bem instruído, capacitado e que só ele pode realizar isso, por ele mesmo. A escola por sua vez pode criar condições de trabalho, espaço de aprendizagem, dando-lhe oportunidade de estudar. Portanto, o professor deve compreender que a ação docente não se resume só em ministrar aulas, mas em formar cidadãos éticos, reflexivos, atuantes, instruídos e participativos, capazes de exercer com dignidade e sabedoria seus deveres e direitos enquanto cidadãos, mas para que isso ocorra se faz necessário que o professor tenha uma boa formação, que busque aprender cada vez mais, que aprimore seus conhecimentos.

Durante nossa investigação também constatamos que 90% (noventa por cento) dos professores do Município de Afonso Bezerra-RN são graduados e/ou licenciados, além ainda da maioria desses serem especialistas e alguns possuem mestrado na área de educação. O que nos fortalece, nos instiga, deixa-nos felizes, em saber que o quadro de professores do magistério público municipal quase em sua totalidade investe na sua formação, compreendem que a formação continuada é relevante e que a busca pelo saber deve ser sempre incessante.

Assim, mediante tudo que foi estudado, em meio a tantas reflexões temos a convicção de que o processo de formação continuada contribui, para avanços e inovações, para uma prática docente significativa, e, conseqüentemente, para uma educação de qualidade, para

novas aprendizagens.

Podemos afirmar que a busca pelo conhecimento, o aperfeiçoamento, torna o profissional mais competente, seguro, reflexivo, com condições de desenvolver um melhor trabalho, com compromisso, com a convicção de que a formação deve ser contínua, e que é essencial atualizar-se, inovar sua prática, refletir sobre seu fazer pedagógico.

Diante de todas essas constatações, através da nossa pesquisa vimos que o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) do município de Afonso Bezerra/RN está em conformidade com as propostas do Plano Nacional de Educação - PNE e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que contempla a formação continuada para professores que visa propiciar a esses profissionais condições favoráveis para o avanço nos estudos e na progressão de sua carreira profissional, além do aprimoramento pessoal.

Os resultados deste estudo permitem aferir que faz-se necessário afirmar que a formação continuada deve sempre ser evidenciada, uma vez que é preciso estar sempre em busca do aprender, e para se alcançar progresso, sucesso no ensino-aprendizagem é preciso buscar o aperfeiçoamento dos conhecimentos, assegurando uma ação docente efetiva que promova uma aprendizagem significativa, priorizando uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

CRÓ, M. L. (1988). **La Formation des Instituteurs du Pré-Scolaire et son Développement Personnel dans et par la Pratique Pédagogique.** Aveiro.

BRZEZINSKI; GARRIDO, Elza. **O que revelam os trabalhos apresentados no GI Formação de Professores da ANPED.** Série Estado do Conhecimento. INEP. Vol. 1. Nº. 6. Pág. 303-325, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

FREIRE. Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

GARDNER. Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese, 2003.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (98), 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissões Docentes.** São Paulo: Cortez, 1998.

Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio. (org.) Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PRADIME. **Organização e Gestão: Desafios para o Dirigente de Educação.** Módulo 3 do Curso de Especialização em Gestão da Educação Municipal da Secretaria de Educação Básica do MEC oferecido pela Universidade Federal da Paraíba. Disponível na plataforma moodle do curso (<http://cursos.mec.gov.br/pradime/ufpb/my/>). Brasília: MEC/SEB/PRADIME, 2016.

INTERDISCIPLINARIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Luana do Nascimento Almeida⁵⁸; Ana Carolina Costa de Oliveira⁵⁹

1 INTRODUÇÃO

Hoje é o mundo exterior que invade a escola, ao invés de ser ela a disseminadora do conhecimento para a comunidade através das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Na atualidade, o conhecimento vem sendo construído por meio da integração de culturas e de campos científicos diversos. Não existe campo de conhecimento que não tenha relação com o outro, ou cultura que não tenha sofrido influência de outros (HARTMANN, 2007).

Se a quantidade e a velocidade das informações fazem o planeta parecer cada dia menor, não faz sentido ensinar de forma fragmentada e estanque como até uma ou duas décadas atrás (HARTMANN, 2007). De acordo com o autor, os jovens que hoje frequentam as escolas vivem em um mundo em que as informações circulam rápida e livremente através da *internet*. Diante disso e das situações sociais complexas em que se misturam questões ambientais, científicas, tecnológicas, históricas, geográficas e culturais, o desafio das atuais gerações é relacionar informações e fatos entre si e serem capazes de pensar e agir criticamente sobre elas.

Ao escolher a interdisciplinaridade como tema dessa pesquisa, constata-se que muito tem sido “escrito sobre o mesmo, porém poucos têm ousado a escrever sobre interdisciplinaridade na educação” (FAZENDA, 1994, p. 89), o que torna esta pesquisa, em parte, um estudo exploratório das possibilidades que ela representa na educação básica. Além disso, constatar-se que as pesquisas se direcionam, geralmente para as dificuldades do trabalho interdisciplinar no Ensino Médio (FAZENDA, 1994).

A necessidade de integrar as disciplinas escolares e de contextualizar os conteúdos no Ensino Médio tornou-se consenso entre docentes e pesquisadores da área de educação. O termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente nos documentos oficiais e no vocabulário dos docentes e administradores escolares e até mesmo dos discentes. Contudo, a construção de um trabalho genuinamente interdisciplinar na escola ainda encontra muitas dificuldades. (AUGUSTO et al., 2007).

Como afirma Machado (2000), essas dificuldades ajudam a explicar resultados

⁵⁸ Faculdade Estácio de Sá

⁵⁹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

inconsistentes nas tentativas de trabalho interdisciplinar, mesmo de docentes que se empenharam em realizar um estudo sério sobre o tema. Particularmente no campo da Educação, após décadas de teorizações, essa ideia persiste produzindo novas direções, intensos debates, visões e práticas pedagógicas inovadoras (GARCIA, 2012). Diante disso, este artigo tem como objetivo identificar o perfil e as características interdisciplinares dos professores do ensino público na comunidade de Forte Velho/PB.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na sequência são discutidos os temas relevantes à consecução do objetivo proposto, destacando práticas pedagógicas em sala de aula, alguns aspectos ligados a interdisciplinaridade e, por fim, o perfil dos professores da rede pública.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com alguns teóricos, o conhecimento prático dos professores é resultado do seu saber profissional, apreciando o apoio deles para a construção do conhecimento sobre o ensino (BAGGIO, 2000). Esse conhecimento prático é a resultante de tudo que eles conhecem a partir da reflexão de sua experiência profissional.

Um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema, tendo em vista que ele é capaz de se tornar o alicerce para que se construa um processo interdisciplinar efetivo no cotidiano, por meio de uma prática pedagógica que esteja com diversas pesquisas, discussões, análises e desenvolvimento dos professores e alunos sobre o conhecimento construído de forma individual e coletiva. Para Silva e Andrade (2016), o processo reflexivo é um método de desestruturação situacional do prévio, do possuído e do conhecido, para buscar uma nova estruturação do pensamento. É necessária a passagem do pensamento linear lógico-formal para o pensamento relativo, em que se efetivem: as contradições dos fenômenos; as relações múltiplas dos saberes; a problematização da rivalidade; 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; a autonomia, a ação reflexiva e a cooperação.

Fazendo uma reflexão sobre o papel e a importância do trabalho interdisciplinar e as práticas pedagógicas na Escola Básica, é preciso pensar a organização do ensino, pois a forma como o conhecimento é adquirido, refletido e organizado dentro da matriz curricular retrata a própria concepção de ensino-aprendizagem. Como a escola é um contexto social é importante

a realização de inúmeras dimensões que devem ser valorizadas, respeitadas e trabalhadas, pois essas dimensões (social, física, temporal e psicológica\sociocultural) são frutos e se alimentam das relações estabelecidas entre as pessoas que compõem o ambiente escolar (SILVA; ANDRADE, 2016).

Diante disto, pode-se evidenciar a importância da construção de um programa curricular, para encaixar a interdisciplinaridade na prática pedagógica, esse tema cada vez mais vem gerando interesse e desinteresse em produzir novos métodos de ensino. Mas, para que os temas geradores tenham a função de privilegiar o pensar e o agir interdisciplinar, é necessário que o professor desenvolva, por um lado, uma atitude interdisciplinar que retrate uma metodologia dialógica, e, por outro, uma clareza que o leve a perceber e a trabalhar a interdisciplinaridade por meio de um princípio epistemológico (SILVA; ANDRADE, 2016).

2.2 INTERDISCIPLINARIDADE

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 (causa ou consequência, não é o caso de aqui se discutir o lado mais importante da questão, acreditamos que ambos), época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola (OCAMPO, 2016).

A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa (em níveis universitários e do segundo grau) na sociedade contemporânea. A história da interdisciplinaridade se confunde, portanto, com a dinâmica viva do conhecimento. O mesmo não pode ser dito da história das disciplinas, num sentido profundo, a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Existem sempre, várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento (LEIS, 2005).

Entre os principais expositores da interdisciplinaridade, não encontramos uma interpretação singular, compartilhada ou estável. Entretanto, essa diversidade de entendimentos parece ter resultado em desdobramentos produtivos e diferentes futuros possíveis. Sob diferentes formulações, a ideia de interdisciplinaridade representa um projeto de superação da fragmentação que tem caracterizado a produção do conhecimento em todas as áreas. Particularmente no campo da Educação, após décadas de teorizações, essa ideia persiste produzindo novas direções, intensos debates, visões e práticas pedagógicas inovadoras. No centro desse processo, no contexto escolar, encontramos o desenvolvimento de diversas

abordagens para superar a fragmentação relacionada à interdisciplinaridade do currículo tradicional (GARCIA, 2012).

A noção de interdisciplinaridade, como um processo de estabelecer pontes entre conteúdo das matérias do currículo escolar, até hoje constitui uma noção usualmente encontrada no discurso pedagógico de professores que atuam na Educação Básica. Entretanto, essa noção já não ocupa um papel de centralidade no desenho de experiências de aprendizagem interdisciplinar na escola. Embora a prática de construção de pontes ainda persista, sendo utilizada por professores em diversos países, existem hoje alguns enfoques teóricos e novas práticas pedagógicas que sugerem outros futuros possíveis para a interdisciplinaridade (GARCIA, 2012).

2.3 PERFIL DOS PROFESSORES

No art. 61º da LDB a formação dos docentes da educação pública ou privada tem como objetivo atender aos diferentes níveis e categoria de ensino que se encontram os educandos, visto que cada educador com sua particularidade em cada fase do desenvolvimento dos alunos. Tendo como princípios a relação entre teorias e práticas, até mesmo, por meio de capacitação em serviço, como também a aplicação da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Até este momento com dados do Censo Escolar de 2007, o INEP expôs um perfil dos professores e professoras brasileiros da educação básica que inclui a Educação Infantil, Fundamental e Médio (BRASIL/INEP, 2009), no qual outras informações sobre as características destes profissionais podendo ser visualizadas, tais como: que 82% dos docentes em regência de classe são mulheres; que o perfil varia à medida que se tomam como referência os diversos níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio e educação profissionalizante. Já a média de idade é de 38 anos; predomina o docente que atua em uma só escola, cerca de 80%, e em um só turno. Enquanto, 84% da população docente trabalha na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, em uma ou mais destas redes; quanto ao nível da escolaridade, cerca de 68% do total dos docentes recenseados em 2007 possuíam diploma de nível superior completo.

A inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada. Estados e municípios, considerados autônomos, conforme a Constituição Federal de 1988, correspondem cada um a um sistema de ensino. Há professores federais, estaduais e

municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes pública e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação. Essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior (SCHEIBE, 2010).

As pesquisas sobre a profissão de professor revelam exaustivamente uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, enfatizando, dentre outros aspectos: os baixos salários predominantes; e a decadência das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional, e da falta de respeito dos educandos, no entanto se passaram 12 anos desta citação e hoje em dia continuamos com os mesmo problemas que foram citados a cima,(SCHEIBE, 2010).

Já no que se refere à formação de professores, a fragmentação institucional é clara. Segundo o Censo da Educação Superior de 2007 (Brasil/INEP, 2009b), é o setor privado que responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, a maior parte em instituições não universitárias, sobretudo em cursos noturnos. Tais instituições apresentam, em geral, situação mais precária para a oferta dos cursos. Devido ao menor custo de oferta, as licenciaturas são, historicamente, privilegiadas por essas instituições. A maior parte dos professores no Brasil, portanto, é formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Delimitou-se como objetivo geral do artigo a seguinte construção: identificar o perfil e as características interdisciplinares dos professores do Ensino Público Estadual na comunidade de Forte Velho/PB - Brasil. Etapas complementares ao alcance do objetivo geral do artigo foram desenvolvidas na forma de objetivos específicos: descrever o ambiente pesquisado; identificar a amostra dos professores do Ensino Público Estadual na comunidade de Forte Velho/PB; analisar a amostra selecionada a partir da avaliação do perfil e características interdisciplinares dos professores.

Esta pesquisa é do tipo descritivo exploratória. A amostra escolhida foi à não-probabilística e intencional, ou seja, dirigiu-se a pesquisa para um estudo de caso. A realização da pesquisa se deu em uma Escola Pública do Ensino Fundamental e Médio da comunidade

de Forte Velho/PB – Brasil. Os dados foram levantados durante os meses de março e maio de 2018. Preliminarmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de obter subsídios teóricos necessários para desenvolver uma contextualização, argumentações e observações, assegurando a qualidade das informações.

Os dados foram levantados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Forte Velho, a partir da aplicação de um questionário com professores do Ensino Fundamental e Médio da comunidade. Foi aplicado um questionário semiestruturado contendo 10 (dez) questões. Estas contemplaram as seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de experiência, turno, formação, capacitação, metodologia, existência de interdisciplinaridade, interrelação e operabilidade. Os questionários foram tabulados no *MicrosoftExcel*, e analisadas de acordo com o propósito do estudo.

4 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Na sequência, seguem os resultados construídos para o objetivo geral estabelecido no corpo deste artigo. A estrutura desta seção discute os desdobramentos dos objetivos específicos que foram delimitados no tópico anterior, abordando também observações relevantes para atingir a finalidade da pesquisa.

Figura 1- Perfil do professor



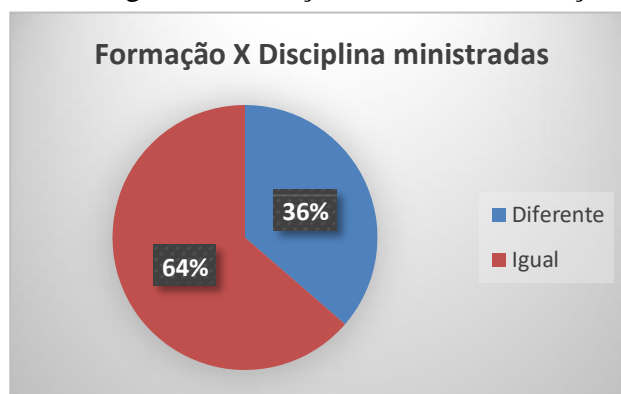
Fonte: Autores do estudo

Utilizando-se o método estatístico-descritivo, levou-se em consideração o sexo, a idade, o tempo de experiência e turno em sala de aula dos professores. Essas variáveis foram usadas como fatores determinantes na identificação do perfil dos professores. A partir dos dados apresentados na Figura 1, pode-se confirmar que as faixas etárias dos professores são

muito diversificadas, entretanto a que mais se destaca é a que vai de 41 a 50 anos, na qual se encontram 37% dos respondentes. Juntamente com 27% que estão entre a faixa de 31 a 40 anos.

Esse percentual se justifica pelo fato de a maioria dos professores terem mais de 10 anos de experiência, demonstrando assim a maturidade em sala de aula. Dos pesquisados 55% são do sexo masculino e 45% do sexo feminino. Também podemos destacar que 46% dos professores pesquisados trabalham nos turnos da manhã e tarde, sobrecarregando a sua disponibilidade para os preparos das aulas, e conseqüentemente na elaboração e utilização de novas metodologias.

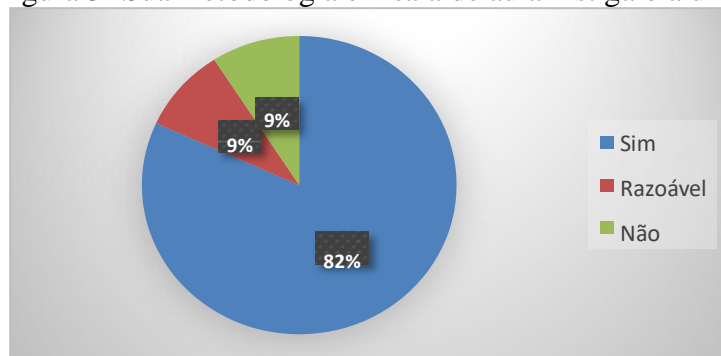
Figura 2-Formação acadêmica e atuação



Fonte: Autores do estudo

A figura 2 demonstra a realidade dos professores em relação a sua formação e real atuação das suas competências em sala de aula. Podemos destacar que 36% dos professores ministram disciplinas diferentes da sua formação acadêmica, ou seja, a professora de Biologia além de ministrar aula na disciplina de Biologia também faz o papel de professora de Física e Química.

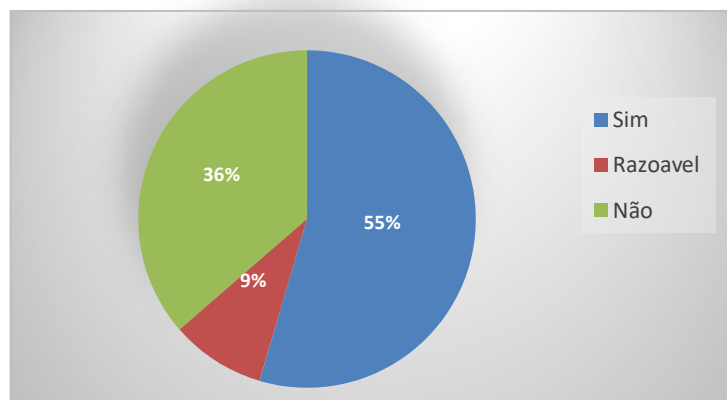
Figura 3- Sua metodologia em sala de aula instiga o aluno?



Fonte: Autores do estudo

De acordo com a figura 3, podemos identificar que 82% da metodologia utilizada pelos professores das disciplinas abordadas instigam os alunos a participarem de suas aulas. Podemos também observar de acordo com gráfico que 18% dos professores questionados ressaltam que não estimulam a participação e o interesse dos discentes.

Figura 4 - A escola estimula a prática interdisciplinar?

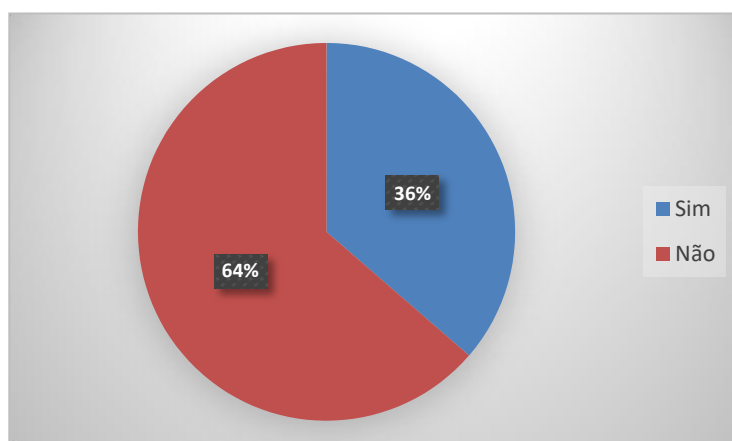


Fonte: Autores do estudo

Diante da figura 3, podemos observar que 55% da prática interdisciplinar é estimulada pela escola. Isso acontece através do nosso planejamento no momento de discussão. De que forma a interdisciplinaridade pode acontecer dentro de nossa escola? Através de projetos. Como?

O professor de geografia e a professora de ciências estão com um projeto sobre Horta na escola. Os professores de história, artes e português estão com o projeto Cultura Afro. Com isso, percebemos que existe a intervenção entre um e outro. Também podemos observar que 45% dos docentes não incentiva essa prática.

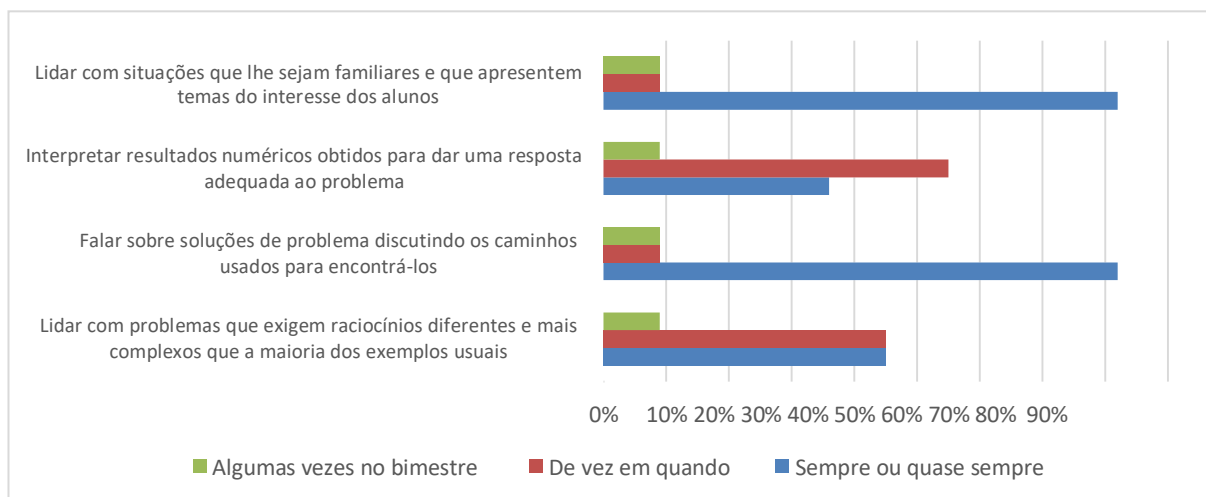
Figura 5- Existe um trabalho interdisciplinar com outros professores?



Fonte: Autores do estudo

A partir da figura 5, percebemos que os resultados são positivos, que existem trabalhos que fazem a conciliação dessa prática dentro da escola. Como exemplo citado acima, observamos que os professores de ciências, geografia, história, artes e português trabalham de forma interdisciplinar.

Figura 6—As atividades propostas em sala de aula têm possibilitado aos alunos das suas turmas



Fonte: Autores do estudo

Já na figura 7, podemos identificar que mais de 80% dos professores falam, sempre ou quase sempre, sobre situações-problemas em sala de aula, e com isso, os alunos são instigados a participarem da aula de forma mais ativa e participativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e a partir das pesquisas que foram feitas, entendemos que são 58 anos em que a interdisciplinaridade está em nosso meio como ferramenta que liga uma disciplina a outra. Assim, podemos concluir que a interdisciplinaridade existe em nossa escola e a mesm, quando utilizada no dia a dia, instiga a participação e interação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva et al. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação (Bauru)**, p. 277-289, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Papyrus editora, 1994.

BRASIL. Lei. no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.**

BAGGIO, Rodrigo. A sociedade da informação e a infoexclusão. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, p. 16-21, 2000.

GARCIA, Joe. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, V. 12, n. 35, p. 211-232, Jan/abr. 2012.

HARTMANN, Ângela Maria. **Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no ensino médio.** 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade.** In: Emancipação, Ponta Grossa, v. 10 (2): pp. 435- 442, 2010.

OCAMPO, Daniel Morin; et al.. **A Interdisciplinaridade no Ensino É Possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática.** Bolema, v. 30, n. 56, p. 1014, 2016.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, v. 6, n. 73, p. 2-23, 2005.

MACHADO, Nilson José. Educação: projetos e valores. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. 158p. (Ensaio Transversais).

PELEIAS, Ivam Ricardo et al. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 3, 2011.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, 2010.

SILVA A., T. G.DE ANDRADE C., Ana Maria. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2016.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, 2010.

ESTADO DA ARTE DE PESQUISAS SOBRE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB

Larissa Cavalcanti de Albuquerque⁶⁰

1 INTRODUÇÃO

A educação superior como um todo e particularmente a pública é marcada pelo elitismo e pela seletividade, vista como espaço em que persistem históricas desigualdades. Ora, possuímos o entendimento que é necessário a democratização do saber sistematizado, democratização essa que se faz pela inclusão de minorias, por políticas de permanência e através de programas que promovam o sucesso escolar.

O construto teórico em tela surge com o objetivo geral de discutir as políticas de ações afirmativas na educação superior a partir da análise de teses e dissertações defendidas na UFPB e como objetivos específicos, ressaltamos: identificar teses e dissertações defendidas na área de educação que versem sobre ações afirmativas; realizar levantamento do percurso metodológico e refletir sobre as principais categorias.

Como justificativa para o estudo, salientamos o interesse desde a especialização realizada em 2015 em direitos humanos, econômicos e sociais, na qual nosso trabalho final teve como título: Assistência estudantil como um direito humano: o caso da educação superior, que também perpassou o objeto de estudo no mestrado em educação que teve como temática: Assistência estudantil como política de permanência na UFPB.

A relevância da temática encontra-se na discussão sobre acesso e permanência das minorias na educação superior pública, como mecanismo de justiça social e equidade. A metodologia do trabalho possui caráter qualitativo como uma abordagem exploratória.

De acordo com Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa tem o ambiente como sua fonte de dados, sendo estes descritivos, com o foco no processo. Para a fase de coleta de dados foram utilizadas a revisão bibliográfica e análise documental. Conforme Yin (2016) a pesquisa bibliográfica não é algo abrangente e sim seletivo. A revisão serve para analisar os estudos anteriores, enfocando nas questões abordadas, no método utilizado, nos resultados e nas conclusões do estudo. A pesquisa documental foca-se em pesquisar dissertações e teses defendidas na UFPB que versaram sobre ações afirmativas, como política de cotas.

⁶⁰ Mestra em Educação-UFPB

A fase de análise de dados será feita em cinco fases, a saber: compilação, decomposição, recomposição, interpretação e conclusão (YIN, 2016). O trabalho divide-se em três partes, a primeira tem o intuito de explicar a respeito da educação superior, como direito social e humano, fazendo uma interlocução com a discussão sobre as ações afirmativas e mérito, em seguida serão apresentadas as tendências teórica e metodológica das pesquisas, para enfim realizarmos nossa apreciação e conclusões.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS

Vivemos em uma sociedade baseada no mérito e na competitividade. Especialmente a educação superior possui esse traço celetista e elitista, somente os melhores possuem condições de ter acesso à educação superior pública.

A trajetória até o ingresso a universidade, dos filhos da classe dominante, difere bastante do percurso escolar dos filhos da classe menos favorecida. Enquanto o filho do rico estuda nos melhores colégios e possui acesso ao capital cultural, o filho do pobre termina o ensino médio cercado de diversas dificuldades, como a falta de uma dieta balanceada, ausência de serviços de saúde precarização na política educacional, dentre outras.

As políticas de ações afirmativas surgem nesse contexto a fim de minorar as desigualdades históricas em que vivem os sujeitos que estão em vulnerabilidade social e ofertar políticas sociais que elevem a condição em que se encontram. Vejamos alguns conceitos de ações afirmativas pelos teóricos da política educacional.

Segundo Rosemberg (2008), ações afirmativas são medidas peculiares e transitórias, tomadas pelo estado ou pela iniciativa privada, irrefletida ou compulsoriamente, com o desígnio de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, e conceder a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas geradas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

Assim, compreendemos que as ações afirmativas possuem o intuito de promover a eliminação das desigualdades, surge com a finalidade de reparar o dano a minorias excluídas do processo ensino-aprendizagem na educação superior.

Parafraseando Santos (2012), as ações afirmativas são estratégias que possuem o intuito de ofertar a igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídas, essas estratégias preveem um tratamento diferenciado na sua execução, objetivando uma maior inserção na educação, no sistema de saúde e no mercado de trabalho.

Logo, a ideia principal que sustenta a defesa de ações afirmativas é a de a igualdade

de oportunidades, todos devem ter acesso à educação superior de qualidade, que forme sujeitos ativos, críticos e autônomos.

No Brasil, as ações seguem orientações internacionais, como a da UNESCO, que aconselha a adoção de uma nova visão de educação superior, baseada na igualdade de acesso, fundamentada no mérito e na reorientação da conexão da educação superior com os outros níveis educacionais. Recomenda à facilitação do acesso de grupos menos favorecidos, principalmente, a promoção do acesso das mulheres, diversificando, assim, a educação superior como opção para ampliar o acesso de grupos excluídos. (BORGES, 2011a).

A fim de entendermos como se efetiva as ações afirmativas, trazemos a citação de Rosemberg (2008) afirma que, no Brasil, existem quatro grupos de ações afirmativas, no que tange ao acesso de egressos do ensino médio público, negros e indígenas ao ensino superior: aulas ou cursos preparatórios para acesso ao ensino superior e de reforço, visando à melhoria do desempenho acadêmico; financiamento dos custos para acesso e permanência no ensino superior; alterações no sistema de admissão nas instituições de ensino superior via metas, cotas e criação de cursos específicos para estes segmentos raciais, tais como a licenciatura para professores indígenas.

Acreditamos que o suporte dado às minorias deve ser iniciado na educação básica, assim se faz necessário investimentos reais na educação pública que perpassa pela melhoria da infraestrutura das escolas a formação permanente dos educadores. Após, o ingresso na universidade urge a implementação de políticas permanência e assistência estudantil.

Cabe ressaltar que o debate sobre as ações afirmativas traz a tona a questão do mérito, ora a escola figura como instituição capaz de revelar e desenvolver o mérito individual e de reconhecer os mercedores. (VALLE; RUSCHEL, 2010).

O mérito será atingido por meio de instrumentos e condições, ofertados nos ambientes de pesquisa, trabalho e convívio social dos sujeitos. Assim, em condições desiguais, o mérito torna-se atingível a uns e inatingível a outros. E os que não o conseguem, na visão neoliberal, estão expostos a preconceitos e até mesmo a punições, como cortes de investimentos que só agravam ainda mais a situação dos que necessitam de mais insumos para atingir o mérito (DAVOK, 2007).

Portanto, entendemos que os fatores culturais e econômicos interferem no acesso a universidade, a igualdade formal, não assegura a igualdade de condições de acesso e permanência na educação superior.

Valle e Ruschel (2010) afirmam que o principal argumento em favor do mérito é o de que governos e organizações meritocráticos proporcionam maior justiça do que os demais

sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos, todavia do talento e das qualidades revelados pela educação formal. Igualdade de oportunidades, a meritocracia acaba avigorando as desigualdades sociais e autenticando o domínio de uma elite bem-nascida, pois são as camadas privilegiadas que decidem os princípios de reconhecimento do mérito e colocam em prática processos de avaliação, de classificação e de seleção que, teoricamente, têm por objetivo promover os mais aptos aos diversos níveis das hierarquias institucionais.

A universidade, também, é considerada um estabelecimento especializado no desenvolvimento da educação no decorrer de toda a vida, e que trabalha na preparação, de forma integral, dos indivíduos para viverem em sociedade, colaborando na socialização e na continuação do patrimônio cultural. Compreende-se, assim, a presença de uma concepção de universidade multidimensional, não se restringindo ao aspecto econômico, embora esta última dimensão esteja presente nas propostas da organização (BORGES, 2011a).

A universidade que almejamos prima pela inserção da diversidade que nos cerca, acredita e promover a pluralidade de ideias, forma sujeitos capazes de analisar criticamente a sociedade em que vivemos e principalmente empodera para processos de transformação e de igualdade.

3 TENDÊNCIAS TEÓRICO METOLÓGICA NOS ESTUDOS

Inicialmente, realizamos uma pesquisa no site da biblioteca de teses e dissertações da UFPB, nossa escolha por trabalhos científicos da pós-graduação se deve ao fato de estarmos ligados ao grupo de pesquisa Paulo Freire, ao interesse de realizarmos doutorado em educação na supracitada instituição e pelo fato de analisarmos a efetivação da lei de cotas na UFPB.

Pela ligação na vida profissional e acadêmica, elegemos a área de educação para fazermos a pesquisa nos estudos, sendo esta uma condicionalidade. Nas palavras-chave procuramos por pesquisas que tratassem a temática de cotas como política de ação afirmativa.

Para melhor entendimento, optamos por sistematizar os dados em quadros, que contém o percurso teórico-metodológico utilizado por cada autora. Para nossa surpresa, apenas 03 trabalhos apresentam o tema de cotas, diante de um total de 442 trabalhos, até julho 2018. O que para nós, já é um dado relevante que aponta a escassez de estudos na área de educação sobre a problemática que desde o ano de 2012 apresenta-se garantida em lei. Consideramos o debate sobre cotas extremamente necessário, já que vivemos tempos obscuros para os que

vivem do trabalho.

Para a construção dos quadros, lemos o resumo e a introdução das dissertações e da tese, organizamos a divisão, salientando: título, linha de pesquisa, objetivos, metodologia, categorias e referências.

Observamos que os estudos são todos da mesma linha, a de políticas educacionais, sendo que duas pesquisas possuem a mesma autora e o mesmo orientador, o que aponta a continuidade de trabalhos de dissertação para tese. A linha de políticas educacionais tem como ementa a: Concepções de Estado e Sociedade. Movimentos sociais na construção das políticas educacionais e Direitos Humanos. Instrumentos normativos que orientam as políticas educacionais. Políticas de Estado e políticas de governo. As políticas educacionais no contexto das políticas sociais. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. Políticas curriculares. Políticas de gestão democrática e avaliação.

Quadro 1

Título- Do debate à implementação: a versão não oficial da adoção das cotas raciais na UFPB				
Linha de Pesquisa	Objetivo	Metodologia	Categorias	Referências
Políticas Educacionais Dissertação 2012 Palavras-chave: cotas; exclusão e políticas educacionais.	O estudo propõe revelar, pela abordagem de uma história vista de baixo, como a temática era discutida no interstício de 2007-2010 pela academia, que argumentos eram defendidos pelos professores na discussão inicial sobre a implantação das cotas raciais e como se posicionaram os representantes dos movimentos sociais	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Pesquisa de campo; Pesquisa qualitativa; Entrevista semiestruturada.	Representação; Cotas como mecanismo de acesso a educação superior.	Munanga (2008); Aragão (2008); Aquino (2011); Fonseca e Rocha (2010); Burke (1992); Hobsbawn (1998).

	envolvidos no processo de construção dessa política na UFPB			
--	---	--	--	--

Fonte: BDTD

A primeira dissertação defendida foi no momento de efervescência da discussão da Lei 12.711/2012, assim a autora apresenta como foi à discussão na efetivação da lei na UFPB. Discorrendo sobre o apoio dos movimentos sociais para implementação da Lei. Observamos que o conceito de cotas se encontra ligado ao de acesso das minorias a educação superior, como mecanismo de ingresso e fator de mobilidade social. Outro conceito apresentado foi de representação coletiva como forma de difundir ideias e pensamentos, ressaltando o papel da universidade como unidade de construção do saber e sua responsabilidade para a comunidade.

Observamos que as autoras em seus percursos metodológicos optaram por realizarem uma pesquisa de cunho qualitativo, salientando no objeto de estudo suas particularidades e experiências. Vale considerar que a lei garante o acesso dos grupos vulneráveis, mas também é preciso que as instituições foquem na permanência desses estudantes, evitando assim a evasão e o trancamento dos cursos.

Nos termos de Jezine e Castelo Branco (2013), no centro desse debate, é preciso ter a clareza teórica e metodológica, pois não se pode avaliar o acesso dos estudantes em situação de desigualdade social, no ensino superior, como sinônimo de inclusão. Isso porque o significado da concepção de inclusão excede a ideia de acesso, promovido pelas políticas de expansão de vagas.

Quadro 2

Título- Globalização e políticas de cotas para o ingresso na educação superior: análise da normativa de DH e documentos internacionais.				
Linha de Pesquisa	Objetivo	Metodologia	Categorias	Referências
Políticas Educacionais Dissertação 2016	Analisar a política de cotas para o ingresso na educação superior presente nos discursos de equidade/ações afirmativas que perpassam as recomendações da normativa de DH e dos documentos internacionais.	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Pesquisa de campo; Pesquisa qualitativa; Ciclo de Ball.	Globalização; Democratização; Igualdade; Ações afirmativas; Equidade.	Santos (2002); Dale (2004;2010); Ball (2001); Lingard (2004); Piovesan (2005;2008;2010); Borges (2007); Zago (2006)

Fonte: BDTD

A autora analisa a política de cotas à luz dos direitos humanos trazendo documentos internacionais e nacionais para discutir a temática. Vemos que o conceito central defendido é o de democratização da educação superior, que está além do simples acesso, enfocando na permanência e no êxito no ensino superior. A democratização foca na educação de qualidade e na garantia da educação pública.

O conceito de democratização encontra-se amplamente falseado do seu sentido original, haja vista que a democratização da educação só ocorre quando se está garantindo o acesso e a permanência em instituições públicas que funciona no tripé: ensino, pesquisa e extensão. O que vemos em nossa sociedade é a mercantilização da educação, através das instituições privadas que funcionam baseadas no lucro, ou em outros termos a massificação do ensino, já que a educação que está se ofertando não prima o atendimento das necessidades sociais da população.

Pois, sob a alegação da suposta democratização do ensino superior mercantiliza-se a

educação, manifestando a contradição, ao menos, as ambiguidades e os paradoxos das políticas públicas de ideologia neoliberal. O debate envolve toda a sociedade, uma vez que a expansão do ensino superior é uma antiga reivindicação dos movimentos sociais e estudantis, colocando na agenda a aversão a respeito da educação refletida como política pública ou como mercadoria acessível no mercado (SANTOS; FREITAS; GOMES, 2015).

Quadro 3

Título- A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas				
Linha de Pesquisa	Objetivo	Metodologia	Categorias	Referências
Políticas Educacionais Tese 2017 Palavras-chave: democratização; educação superior e acesso e permanência.	Analisar a política de cotas na UFPB quanto à democratização do acesso e a permanência dos cotistas nos cursos de elevado prestígio social do campus I da UFPB.	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Pesquisa de campo; Pesquisa quantitativa; Entrevista semiestruturada e Análise de conteúdo.	Democratização da educação superior; Permanência.	Santos (2004); Zago (2006); Bordieu (2015); Chauí (2003); Dias Sobrinho (2013).

Fonte: BDTD

Nos termos de Chauí (2003) devemos compreender a universidade pública sob uma nova perspectiva. É preciso exigir, antes de tudo, que o Estado não considere a política educacional como gasto público e sim como investimento social e político, uma vez que a educação necessita ser vista como um direito e não um privilégio nem um serviço. A relação democrática entre Estado e universidade pública está sujeita ao nosso entendimento sobre o núcleo da República. Tal núcleo é o fundo público e a democratização deste fundo significa investi-lo não para garantir a acumulação e a reprodução do capital – que é o que preconiza o neoliberalismo com o chamado Estado mínimo e sim para garantir a concentricidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra o direito à educação.

Os três estudos centraram-se na importância da permanência desses estudantes e relacionaram também com a política de assistência estudantil como mecanismo que contribui

para a permanência dos alunos cotistas. Este último estudo, escutou os alunos cotistas, ressaltamos que é essencial para avaliação da política de cotas atender para as demandas desses alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, ressaltamos que os conceitos trabalhados pelas autoras perpassaram pela democratização da educação superior, igualdade de acesso e permanência, política de cotas e equidade e representação. O que nos auxiliou nos estudos a respeito da temática em tela. Vimos que as pesquisas têm sido norteadas pela abordagem qualitativa que se centram na discussão do fenômeno em todos os aspectos: social, cultural, educacional, econômico, dentre outros.

Observamos que as discussões trouxeram em seus meandros a questão do mérito, da mobilidade social e de cotas como uma questão de reparação social e equidade. Diante do exposto e das sugestões para outros estudos, ressaltamos a avaliação da política de cotas, o acompanhamento das taxas de conclusão de curso e de evasão dos alunos cotistas, bem como o debate sobre ações afirmativas voltadas para a pós- graduação nas universidades, públicas e particulares.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios Norteadores de uma Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária. **Verba Juris** (UFPB), v. 7, p. 133-176, 2008.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. A UNESCO e o Direito à Educação Superior. **Cadernos ANPAE**, v. 11, p. 1-15, 2011a.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. A Adoção do Sistema de Cotas como forma de Ingresso na Educação Superior Brasileira. In: JUNIOR, Luiz de Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. (Org.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011b, v. 1, p. 143-156.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24. set/dez 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 09 ago. 2010.
- DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

JEZINE, Edineide. O debate da temática da política de educação superior. IN: JEZINE, Edineide; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo. **Políticas de Acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. João Pessoa- PB: Editora da UFPB, 2015.

JEZINE, Edineide. Políticas de educação superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto das Universidades Federais. . IN: JEZINE, Edineide; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo. **Políticas de Acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2015.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: PONTOS PARA REFLEXÃO. **Cadernos Pagu**. (31), julho-dezembro de 2008:419-437.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil : um balanço crítico da produção. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): um inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), 3, Enero, 2010, 73-92.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

BEM-ESTAR SUBJETIVO: COMPARANDO OS AFETOS DE ALUNOS NA ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA

Karla Alves Carlos⁶¹

1 INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, são vivenciadas uma diversidade de emoções que podem auxiliar ou prejudicar o aprendizado infantil. A compreensão do Bem-Estar Subjetivo (BES), tem por objetivo buscar compreender e avaliar o que as pessoas fazem de suas vidas e como são influenciadas por suas emoções. Neste aspecto, a ciência social, em especial a psicologia, possui uma tradição de análise teórica e de pesquisa na área. As emoções e a afetividade têm tido um crescente interesse por parte dos pesquisadores nos últimos anos e sobre estudos que têm utilizado as mais diversas nomeações, tais como felicidade, satisfação, estado de espírito, afeto positivo, sendo também considerado por alguns autores uma avaliação subjetiva da qualidade de vida. As definições desses conceitos ainda são confusas e como consequência, isso ocorre na operacionalização em termos de medida, não existindo um consenso entre os estudiosos do assunto (ALBUQUERQUE e TRÓCCOLI, 2004).

Apesar das discordâncias teóricas relativas à conceituação de Bem-Estar Subjetivo, há um consenso quanto às suas dimensões: satisfação com a vida e afetos positivos e negativos, (ALBUQUERQUE e TRÓCCOLI, 2004). O afeto positivo é um contentamento experimentado em um determinado momento como um estado de alerta, de entusiasmo e de atividade. Já o afeto negativo, refere-se a um estado de distração e engajamento desprazível que também é transitório, todavia, inclui emoções desagradáveis como ansiedade, depressão, agitação, aborrecimento, pessimismo e outros sintomas psicológicos aflitivos e angustiantes. A dimensão satisfação com a vida é um julgamento cognitivo de algum domínio específico na vida da pessoa; um processo de juízo e avaliação geral da própria vida uma avaliação sobre a vida de acordo com um critério próprio (SHIN e JOHNSON, 2004).

Percebendo a cultura como as experiências compartilhadas que formam a base de nosso comportamento e a forma de ver o mundo, fazer nossas escolhas, o Bem-Estar Subjetivo é um construto que sofre influência cultural (ANDRADE e TRÓCCOLI, 2004), não há como descartar o seu papel na experiência do BES das pessoas, bem como na aprendizagem e na vivência em família e na escola (ROTTA, 2007). O sentido das experiências dos indivíduos é

⁶¹ Mestra em Psicologia- UFPB e Profª da Pós-Graduação da Faculdade Maurício de Nassau

construído socialmente através de crenças, pressuposições e expectativas sobre o mundo, bem como a base de nossa personalidade e vivências também são construídas no ambiente escolar (MATURANA, 1997).

Em seu trabalho, Giacomoni (2002), cita que o afeto é o segundo componente para a avaliação do bem-estar subjetivo, que é composto pelas respostas afetivas das pessoas, onde são compostos por afetos considerados prazerosos e desprazerosos. O prazer e o desprazer podem ser o diferencial para a aprendizagem e a vivência afetiva de situações que colaborem com o desenvolvimento infantil, bem como da melhora nas dificuldades de aprendizagem, que inclusive podem ser momentâneas (WEISS, 1997).

A ação de quem educa desde a infância (pais e professores) é guiada por objetivos imediatos e mediatos, que são determinados por valores sóciohistórico e culturalmente estabelecidos (OLIVEIRA e CALDANHA, 2004). Justifica-se, portanto este trabalho, pela necessidade de também se refletir sobre a conduta do educador, que é guiada pelo ideário, pelos valores e costumes do contexto no qual está inserido. Fatores que podem influenciar e direcionar o desenvolvimento da afetividade que diretamente afeta o bem-estar da criança em sua família e na escola. Tais valores de alguma forma determinarão as imagens da criança ideal e do adulto ideal de determinado contexto sócio-histórico-cultural, que certamente influirão nos objetivos da educação e em seu percurso e relação com a escola e a aprendizagem dos conteúdos escolares, sociais.

De um modo geral, justifica-se este trabalho visando o bem-estar e a aprendizagem adquirida na infância, pois considera-se crescimento um processo dinâmico e contínuo que ocorre desde a concepção até o final da vida, expresso pelo aumento do tamanho corporal. Constituído de um dos melhores indicadores de saúde da criança, refletindo as suas condições de vida no passado e no presente (ROMANI e LIRA, 2004). O que é refletido na constante busca nos últimos anos de forma generalizada aos cuidados com a saúde. A definição de saúde pela OMS (Organização Mundial de Saúde) diz: –é um estado de completo bem-estar físico, mental e social; não apenas ausência de doença.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo geral verificar o quanto as Afetos, um dos componentes do Bem-Estar e são diferentemente assumidos em relação aos alunos de escolas públicas e privadas e, em seguida, conhecer em que medida o gênero influenciam suas condições afetivas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BEM-ESTAR INFANTIL

As pesquisas sobre o bem-estar subjetivo (BES) têm crescido nos últimos anos, possuindo estudos com as mais diversas nomeações, muitos deles chamados de estudos acerca da felicidade, satisfação, estado de espírito e afeto positivo, bem como, ser considerado também um dos constructos utilizados para a avaliação subjetiva da qualidade de vida, inclusive no ambiente acadêmico. Esta temática tem sido amplamente utilizada como referência para estudar o que as pessoas pensam e como elas se sentem sobre suas vidas. Esta avaliação da pessoa sobre a sua individualidade pode ser feita de forma cognitiva, como quando a pessoa faz um julgamento avaliativo consciente sobre a sua vida assim como um todo, ou quando faz julgamentos sobre aspectos específicos como o lazer ou o trabalho, podendo, também, ser feita em forma de afeto, por exemplo, quando a pessoa experimenta humores e emoções prazerosas ou desprazerosas. Portanto, bem-estar subjetivo é uma avaliação, tanto cognitiva quanto emocional, da própria existência (DIENER, 1984; DIENER, SUH e OISHI, 1997; DIENER, SUH, LUCAS e SMITH, 1999; GIACOMONI, 2002). Então, quando dizemos que uma pessoa possui alto bem-estar subjetivo estamos nos referindo ao fato de que ela está experienciando satisfação de vida e frequentes emoções de contentamento, alegria, e, infrequentes emoções como tristeza e raiva.

Giacomoni (2002) e Diener (1984), em suas respectivas pesquisas, agrupam as definições de bem-estar subjetivo e felicidade em três categorias. A primeira delas, reflete as questões do bem-estar através de critérios externos, tais como, virtude ou santidade. Já a segunda categoria definida pelos autores do bem-estar, estuda como as pessoas avaliam suas vidas em termos positivos, amplamente denominada de satisfação com a vida. A terceira, define o bem-estar como o estado que denota uma prevalência do afeto positivo sobre o negativo (ANDRADE, 2003). Essa definição de bem-estar subjetivo enfatiza a experiência emocional de satisfação ou prazer. Aponta o quanto a pessoa está experienciando emoções positivas ou negativas durante um período específico da vida, ou o quanto a pessoa está predisposta a essas emoções.

É importante neste momento citar que há diferença entre o bem-estar subjetivo e a saúde mental. Onde o primeiro não é sinônimo do segundo, nem de saúde psicológica. Uma pessoa em estado de delírio pode estar feliz e/ou satisfeita com a sua vida, mas não podemos dizer que ela possui saúde mental. Sendo assim, bem-estar subjetivo não é uma condição suficiente para bem-estar psicológico, pode não ser essencial para saúde mental. Para Diener, Suh e Oishi (1997), e Giacomoni, (2002), esta é uma condição desejável.

No decorrer das últimas décadas, o estudo do bem-estar subjetivo apresentou avanços consideráveis nos seus modelos explicativos estruturais como cita Giacomoni (2002). Andrews e Withey (1976), em primeira instância apresentaram como componentes do bem-estar subjetivo: o julgamento de satisfação de vida e o afeto positivo e negativo. A felicidade seria resultado da presença frequente de afeto positivo e da relativa ausência de afeto negativo. Ryff e Keyes (1995), compuseram o bem-estar subjetivo através de um componente cognitivo, chamado de satisfação de vida, e um componente afetivo, identificado pelo afeto positivo e negativo.

A satisfação de vida é vista aqui então como o componente cognitivo que complementa a felicidade, dimensão afetiva do funcionamento positivo. O componente cognitivo refere-se aos aspectos racionais e intelectuais do indivíduo, enquanto o componente afetivo envolve os componentes emocionais, sendo este a soma dos seus humores e suas emoções. Autores como Diener, Suh e Oishi, 1997; Diener, Suh, Lucas e Smith, 1999; e Giacomoni, 2002, definem o bem-estar subjetivo como uma ampla categoria de fenômenos que inclui as respostas emocionais das pessoas, domínios de satisfação e os julgamentos globais de satisfação de vida. O bem-estar subjetivo, portanto, deve ser visto como uma área de interesse geral ao invés de um único construto específico.

Segundo Albuquerque e Tróccoli (2004), o Bem-Estar Subjetivo elevado inclui frequentes experiências emocionais positivas, rara experiência emocional negativa que podem ser depressão ou ansiedade, e satisfação não só com vários aspectos da vida, mas com a vida de forma integral. Naturalmente que o humor das pessoas, suas emoções e julgamentos auto-avaliativos, mudam com a passagem do tempo, caracterizando a satisfação com a vida como um construto que se apresenta de forma dinâmica.

Porém, se pode notar que este fenômeno não é estável, podendo ocorrer flutuações momentâneas, que não obscurecem um julgamento mais abrangente do que pode ser considerado como o nível mais estável que a pessoa julga caracterizar a sua satisfação com a vida. Evidências neste sentido têm sido encontradas nos estudos sobre o desenvolvimento de instrumentos para medir o BES.

Segundo Giacomoni (2004), este bem-estar subjetivo é uma atitude onde além dos afetos, também tem como componente básico a cognição. O aspecto cognitivo é referente a racionalidade e intelectualidade, ao contrário do componente afetivo, que envolve os componentes emocionais.

Resumidamente o afeto positivo reflete a extensão do quanto uma pessoa está se sentindo entusiástica, ativa e alerta em sua vida. Altos níveis de afeto positivo representam

um estado de alta energia, total concentração e satisfação, conquanto baixos níveis de afeto positivo são caracterizados por tristeza e letargia. É visto que o afeto negativo é uma dimensão geral da angústia e insatisfação que incluem uma variedade de estados de humor aversivos, incluindo raiva, culpa, desgosto, medo. Baixos níveis de afeto negativo representam um estado de calma e serenidade. Julgamentos de bem-estar são baseados principalmente na frequência de afeto prazeroso e menos na intensidade do mesmo, Giacomini (2002).

A Afetividade portanto é um termo designado para resumir não apenas os afetos, mas sim em sua acepção mais estrita, como também a sentimentos ligeiros ou aspectos sentimentais de agrado ou desagradado, enquanto o afeto, objeto deste estudo, é definido como qualquer espécie de sentimento e/ou emoção associada a ideias ou a ideias compostas de uma variedade que as tornem complexos como citam Ruiz e Oliveira (2005).

3 OBJETIVOS

Pretende-se conhecer o papel dos afetos positivos e negativos e como eles afetam no bem-estar infantil. Os objetivos específicos deste projeto são descritos a continuação. Diante do que se comentou antes, os objetivos específicos são:

1. Verificar se há diferenças nos afetos de acordo com o gênero do participante;
2. Verificar se há diferença nos afetos entre os alunos de escolas públicas e privadas.

4 MÉTODO

4.1 AMOSTRA

A amostra é composta de 260 respondentes da cidade de João Pessoa-PB que colaboraram como sujeitos na execução deste estudo. As idades variam de 8 a 15 anos ($M = 10,83$, $DP = 1,31$). A maioria dos respondentes era do sexo feminino (52,7%). Os participantes foram divididos em dois grupos, um de escolas públicas ($N = 104$) e outro de escolas particulares ($N = 156$). Os estudantes eram da 3ª Série ($N = 81$), 4ª Série ($N = 64$) e 5ª Série ($N = 115$) do Ensino Fundamental. Estes estudantes receberam questionários sobre afetos e questões sobre suas vidas e sobre a escola. Procurou-se que os participantes fossem distribuídos equitativamente quanto ao sexo e escolas ara adequação da amostra ao estudo.

4.2 INSTRUMENTOS

Os participantes receberam um bloco de instrumentos, compostos pelas seguintes medidas psicométricas:

Escala de Afetos Positivos e Negativos para Crianças Elaborada por Giacomoni (2002), instrumento que utiliza adjetivos descritores de afeto positivo e negativo. Os adjetivos foram selecionados a partir da categorização –Sentimentos, para ser um conceito de felicidade de fácil compreensão para crianças. São divididos em 17 adjetivos negativos e 13 positivos. Foi utilizada uma escala de respostas do tipo *Likert*, que apresenta de 5 pontos, que variavam de 1 a 5, (1) nem um pouco; (2) um pouco; (3) mais ou menos; (4) bastante; (5) muitíssimo, para indicar o quanto elas estavam sentindo-se de acordo com o item.

Caracterização da amostra: Além dos instrumentos de medida, foram incluídas perguntas de caráter sócio demográfico (por exemplo, idade, sexo e escola) para descrição da amostra.

4.3- PROCEDIMENTO

Os questionários foram contrabalançados com o fim de evitar o efeito de exposição de informação, bem como recrutados aplicadores de ambos os sexos. Invariavelmente seguiu-se, um procedimento padrão. Todos os instrumentos foram de auto aplicação, exigindo o mínimo de interferência por parte do seu aplicador. Só em caso de falta de compreensão sobre como responder ou alguma outra questão de forma, é que os aplicadores puderam auxiliar os respondentes. Todas as respostas foram dadas individualmente e se informou sobre o seu caráter confidencial, respeitando todos os princípios éticos de pesquisa. Anteriormente ao início da aplicação, também foi feita uma aplicação com o intuito de uma validação semântica para adequação dos instrumentos em 10 sujeitos, sendo substituídos os termos que não seriam de fácil entendimento para o público-alvo da presente pesquisa.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

O pacote estatístico *SPSSWIN* (*Statistical Package for the Social Sciences*) foi utilizado para as análises. Além dos indicadores descritivos (média, desvio padrão, etc.), foi utilizado o teste *t* de *Student*, empregado para conhecer se a magnitude dos afetos varia em função do

respondente ser de um grupo de escola pública ou privada e do gênero dos estudantes.

5 RESULTADOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Pode-se caracterizar a amostra de respondentes destacando que 81,2% relatam gostar de sua escola, contra 18,8 % que disseram não gostar. Quando questionados se já repetiram de ano a resposta foi afirmativa em 28,1% e negativa em 71,5%. Com relação ao seu autoconceito quanto estudantes, 8% se consideravam péssimos estudantes, 4% estudantes ruins, 22,7% estudantes nem bons, nem ruins, 35,8% bons estudantes e 40% ótimos estudantes. Outro fator questionado foi com quem os estudantes das escolas residiam, 55,4% moram com o pai e a mãe, 16,2% somente com a mãe, 1,9% somente com o pai, 8,1% com os avós, 7,3% residem com os pais e os avós, e finalmente 10,8% residem com outros parentes e/ou responsáveis. Nesta amostra também foram obtidas as porcentagens de 97,7 % que dizem assistir televisão e 2,3 % não. Também foi questionado se os alunos jogavam videogame ou permaneciam durante algum tempo o computador, destes 75,8 % sim e 24,2 % não.

5.2 ESTRUTURA FATORIAL ESCALA DE AFETOS POSITIVOS E NEGATIVOS PARA CRIANÇAS.

Segue-se a partir destes aspectos a tentativa de objetivar a validação da *Escala de Afetos Positivos e Negativos para Crianças* no contexto paraibano. Primeiramente, analisou-se a adequação de se realizar uma análise fatorial e para tanto foram observados indicadores satisfatórios: Foram encontrados na análise estatística os valores, $KMO = 0,86$; *Teste de Esfericidade de Bartlett* $\chi^2(45) = 2763,790 p < 0,001$. Em seguida, foi encontrada uma estrutura bifatorial, em que ambos os fatores explicam 37,82% da variância total (Tabela 1).

5.2.1 Fator I – Afetos Negativos.

Um total de 16 itens se reuniram neste fator, contendo sentimentos negativos

(Magoado, Chateado, Preocupado, Deprimido, Insatisfeito, Triste, Perturbado, Irritado, Humilhado, Furioso, Assustado, Angustiado, Desanimado, Culpado, Envergonhado, Impaciente), com saturações que variavam de 0,45 (*Impaciente*) a 0,77 (*Magoado*). Seu *Eigenvalue* (valor próprio) foi de 7,04, tendo explicado 25,51% da variância total, e apresentando um índice de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) de 0,89. Este foi denominado de Afetos Negativos, o que é coerente com o conteúdo dos itens que o compõe. Vale salientar que para esta análise fatorial, o item 03 (*Amedrontado*), da escala foi excluído por não pontuar suficientemente em nenhum dos fatores.

5.2.2 Fator II – Afetos Positivos

Foi formado por um total de 13 itens, composto por sentimentos positivos (Divertido, Contente, Feliz, Carinhoso, Esperto, Alegre, Animado, Cuidadoso, Amoroso, Corajoso, Delicado, Decidido, Interessado) saturações que variavam de 0,35 (*Interessado*) a 0,74 (*Divertido*). Seu *Eigenvalue* foi de 3,93, tendo explicado 16,31% da variância total, e apresentando um índice de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) de 0,84. Este foi definido como Afetos Positivos, também de forma coerente com o conteúdo dos itens que o compõe.

Tabela 1 - Estrutura Fatorial da Escala Afetos Positivos e Negativos para Crianças

Item	Conteúdo	FATORES	
		I	II
26	Magoado	0,77*	- 0,03
08	Chateado	0,69*	- 0,10
28	Preocupado	0,68*	- 0,02
15	Deprimido	0,67*	- 0,14
29	Insatisfeito	0,66*	- 0,04
30	Triste	0,65*	- 0,14
27	Perturbado		0,64* 0,04
25	Irritado	0,64*	-0,12
22	Humilhado	0,63*	-0,14
21	Furioso	0,61*	-0,05

06	Assustado	0,58*	-
			0,08
04	Angustiado	0,56*	0,04
16	Desanimado	0,53*	-0,14
12	Culpado	0,50*	0,04
18	Envergonhado	0,47*	-0,13
23	Impaciente	0,45*	0,00
17	Divertido	-0,06	0,74*
10	Contente	-0,16	0,69*
20	Feliz	-0,21	0,66*
07	Carinhoso	-0,11	0,65*
19	Esperto	-	0,65*
		0,52	
01	Alegre	-0,14	0,63*
05	Animado	-0,25	0,63*
11	Cuidadoso	-0,01	0,58*
02	Amoroso	-0,08	0,56*
09	Corajoso	-0,05	0,53*
14	Delicado	-0,03	0,47*
13	Decidido	-0,07	0,46*
24	Interessado	-0,05	0,35*
<hr/>			
	Número de Itens	16	13
	<i>Eigenvalue</i>	7,04	3,93
	Alfa de <i>Cronbach</i>	0,89	0,84
	% Variância	25,51	16,31

Nota: * Item considerado para a interpretação do fator Identificação dos fatores: I Afetos Negativos; II Afetos Positivos.

Desse modo, foi possível verificar estatisticamente que os itens do instrumento psicométrico medem o que pretendem medir e estão semanticamente adequados ao seu conteúdo e construto mensurado.

5.2.3 Comparação dos Afetos Positivos e Negativos com Relação ao Sexo dos Respondentes

Com intuito de verificar se há diferenças entre os afetos positivos e negativos de acordo com o gênero do participante, foi efetuado um teste *t* de *Student* para comparação das médias. Na Tabela 2, podemos observar os resultados, sendo que participantes do sexo Masculino, obtiveram pontuação inferior ($M = 1,91$; $DP = 0,78$) quando comparados aos participantes do sexo Feminino ($M = 2,02$; $DP = 0,74$) nos afetos negativos, $t(258) = -1,19$. Já com referência aos afetos positivos a pontuação do sexo Feminino foi inferior ($M = 3,79$; $DP = 0,74$), ao sexo Masculino ($M = 3,81$; $DP = 0,66$), $t(258) = 0,24$.

Tabela 2 - Comparação das Médias dos Gêneros em Relação aos Afetos

	Masculino		Feminino		Estatísticas		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Afetos Negativos	1,91	0,78	2,02	0,74	-1,19	258	0,75
Afetos Positivos Externos	3,81	0,66	3,79	0,74	0,24	258	0,05

Nota: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Fonte: autoria própria

Portanto, os respondentes do sexo feminino, demonstram-se com mais afetos positivos, assim como os respondentes do sexo masculino são mais afetivos negativamente.

5.2.4 Comparação dos Afetos Positivos e Negativos com Relação à Escola

Nesta verificação, o intuito é saber se há diferenças entre os afetos positivos e negativos de acordo com a escola do participante, também foi efetuado um teste *t* de *Student* para comparação das médias. Na Tabela 3, podemos observar os resultados. Os participantes das escolas Públicas obtiveram pontuação superior ($M = 2,06$; $DP = 0,79$) quando comparados aos participantes das escolas Particulares ($M = 1,90$; $DP = 0,73$) nos **afetos negativos**, $t(258) = -1,68$. Com relação aos **afetos positivos**, não houve grande diferença de pontuação entre as escolas Públicas ($M = 3,81$; $DP = 0,67$) e escolas Particulares ($M = 3,80$; $DP = 0,73$), $t(258) = 0,72$. Portanto, tanto os alunos de escolas públicas quanto particulares são afetivos positivamente.

Tabela 3 - Comparação das Médias das Escolas em Relação aos Afetos

	Pública		Particular		Estatísticas		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Afetos Negativos	2,06	0,79	1,90	0,73	1,68	258	0,18
Afetos Positivos Externos	3,81	0,67	3,80	0,73	0,72	258	0,45

Fonte: autoria própria

6 DISCUSSÃO

O presente trabalho procurou conhecer a relação existente entre os afetos (positivo e negativo) entre os gêneros e a escola pública e privada. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a construção de conhecimento através da análise das já citadas variáveis, já que uma pesquisa científica seja ela em psicologia ou em qualquer outra disciplina que se diga científica, objetiva a produção de hipóteses, teorias e leis que visem descrever, compreender, prever e controlar o seu objeto de estudo (BACHRACH, 1975).

Nesta pesquisa, entretanto, optou-se por não se estabelecer hipóteses iniciais, procedeu-se, portanto, uma *Análise Exploratória dos Dados*. Muitos estudos já foram feitos sobre o preconceito (ver CRANDALL e ESHLEMAN, 2003; PHILLIPS e ZILLER, 1997; WHITLEY, 1999). Embora, como podemos notar o bem-estar, mais especificamente os afetos como um dos fatores componentes do bem-estar foi e continua a ser estudado, contudo o tema está em evidência e em crescente pesquisa, justificando assim uma investigação empírica.

De modo geral, pode-se considerar que os objetivos deste estudo foram alcançados, buscando-se intervir o mínimo possível nos eventos. A *Escala de Afetos Positivos e Negativos para Crianças* de Giacomoni (2002), apresentou uma estrutura fatorial adequada, assim como a versão original, sendo bifatorial (Fator I – Afetos Negativos e Fator II – Positivos), explicando respectivamente 37,82% da variância total. Também se comprovou uma consistência interna aceitável (Fator I - $\alpha = 0,88$, Fator II - $\alpha = 0,84$). É interessante enfatizar que o ítem 3 (Amendrontado), foi excluído da versão originalmente, por não saturar, pontuar

adequadamente em parâmetros estatísticos em nenhum dos fatores.

Desta forma, *Escala de Afetos Positivos e Negativos para Crianças* de Giacomoni (2002) encontra-se validadas para o contexto pessoense, pois apresenta parâmetros psicométricos adequados, podendo assim ser utilizadas para estudos posteriores relacionados ao tema.

Giacomoni (2002) cita então que o afeto é o segundo componente para a avaliação do bem-estar subjetivo, que é composto pelas respostas afetivas das pessoas, onde são compostos por afetos considerados prazerosos e desprazerosos, demonstrando como as crianças tendem a se comportar e apresentar atitudes que são caracteristicamente daquele grupo. Assim sendo, os valores considerados a fim de verificar quais os que estão relacionados aos afetos e atitudes perante suas vidas, as vendo de forma positiva ou negativa e as vivenciando assim e o seu bem-estar a partir dos afetos que vivenciam, prazerosos ou desprazerosos, em especial em relação às suas escolas, fator preponderante para o aprendizado.

Os afetos são importantes para a aprendizagem e o rendimento escolar, tendo em vista que o aprendizado perpassa pelas emoções, em especial, nossa memória, como destaca a Psicologia Educacional (ROTA, 2007). O uso das emoções está entre as técnicas e estratégias de ensino propostas pela Pedagogia, tendo destaque na inter-relação de ensino-aprendizagem e professor-aprendente.

Considerando o uso do Teste – *t* de *Student* neste trabalho, um teste comparativo, observamos que não há uma grande diferença entre o gênero com relação aos afetos positivos e negativos. Mesmo assim, comparando as médias entre o sexo masculino e feminino, a pontuação do gênero masculino com relação aos afetos negativos foi superior às do sexo feminino. Fazendo a mesma comparação de médias em relação às escolas, obteve-se um resultado onde não há grandes diferenças entre as escolas públicas ou particulares com relação aos afetos positivos, todavia, a pontuação da escola pública foi superior à da escola particular nos afetos negativos. Aparentemente em sua vivência escolar, os alunos de escola pública têm convivido com afetos menos prazerosos, afetando o seu bem-estar. Fator que pode e influencia a aprendizagem. O sucesso escolar como cita Maturana (1997), tem relação com o apego e o prazer de estar na escola. O insucesso escolar, maior na escola pública tem relação com o bem-estar da criança e os afetos que a mesma tem com seu ambiente de estudo.

Estas médias obtidas podem ser relacionadas às ideias de Ruiz e Oliveira (2005), sendo nas escolas de forma geral, onde foi aplicado este estudo que alunos experimentam diversos afetos: o prazer de conseguir realizar algo pela primeira vez, tristeza ao saber da doença de um amigo, ou de uma nota ruim, a raiva ao discutir com os colegas de classe. Além disso,

podem gostar ou não de seus professores, sentir-se felizes quando seus companheiros de sala os aceitam e culpados quando não estudam o suficiente. Isso pode ser ligado ao fato de que o índice de repetência neste estudo apresentou-se de forma acentuada nas escolas públicas, um fato que auxilia com relação a ter afetos negativos com relação a escola e a vivência destes no momento em que respondiam aos instrumentos desta pesquisa.

Outra questão interessante para se levar em consideração é a de que segundo Ruiz e Oliveira (2005), é possível que um aluno apresente alta energia em ambas as dimensões de afetos, positivo ou negativo ao mesmo tempo. Como exemplo para ilustrar esse fato seria o caso de apresentar um alto nível uma pessoa estar entusiasmada e ao mesmo tempo, estar irritado. O que pode ser levado em consideração com o fato dos respondentes pontuarem em ambos os afetos sem grandes diferenças.

7 CONCLUSÃO

Considerando os aspectos abordados nesta pesquisa, destaca-se de forma primária que em virtude de nenhum trabalho específico a este tema tenha sido encontrado até o presente momento, ressalta-se a importância destes dados iniciais que aqui foram apresentados e discutidos. Não obstante, este trabalho também contribui para que maiores estudos e outras análises estatísticas possam ser feitos de forma a contribuir e enriquecer este estudo com novos resultados e assim possibilitando outras discussões e contribuições referentes ao tema.

De maneira geral, pode-se dizer que os objetivos da presente pesquisa foram alcançados contribuindo para apontar questões de importância na Psicologia Escolar e Social. Além disso, citam-se aqui as complexas mudanças sociais que ocorrem em nosso país e no mundo, referentes à intensa discussão acerca do bem-estar infantil e a importância deste no desenvolvimento da criança em um adulto saudável. Por isso leva-se em consideração a vivência dos afetos desde a infância e o desenvolvimento emocional da criança e do adolescente.

Este estudo também contribuiu com a validação de um instrumento para o contexto brasileiro, mais especificamente ao paraibano e pessoense, já que é de difícil generalização os achados deste trabalho, tendo em vista as limitações quanto a aplicação da pesquisa que se restringiu à cidade de João Pessoa. Tendo inclusive sua validade semântica avaliada também estatisticamente. Mesmo assim, é vigente a necessidade de instrumentos de pesquisa em um tema ainda não abordado da forma como foi apresentada a temática deste trabalho, os

resultados contribuem para a produção de literatura específica.

Em pesquisas futuras sugere-se que a temática dos afetos e do Bem-estar, também seja estudada com outros constructos como as dificuldades de aprendizagem, para maior aprofundamento no ambiente escolar, permitindo que os resultados aqui encontrados sejam colocados a prova, sendo corroborados ou refutados. Sugere-se também que outros construtos também sejam utilizados para que se pesquise a relação dos afetos com outros construtos psicológicos acerca do bem-estar subjetivo do sujeito e como se comportam as suas correlações com a escola e o ensino-aprendizagem, bem como com a própria figura do professor as didáticas utilizadas pelos mesmos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. S. e TRÓCCOLI, B. T. Desenvolvimento de Uma Escala de Bem-Estar Subjetivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 20, 153-164, 2004.

ANDREWS, F. M. E WHITEY, S. B. (1976). **Social indicators of well-being: America's perception of quality of life**. New York: Plenum Press, 1976.

BACHRAC, A.J. (1975). **Introdução à pesquisa psicológica**. São Paulo, SP. EPU.

Crandall, C. S. & Eshleman, A. (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. *American Psychological Association*, 129, 414- 446.

CRANDALL, C. S. e ESHLEMAN, A. (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. **American Psychological Association**, 129, 414-446, 2003.

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, 95, 542-575, 1984. DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E. e SMITH, H. L. Subjective well-being: Threedecades of Progress. **Psychological Bulletin**, 125, 276-302, 1999.

DIENER, E., SUH, E. e OISHI, S. Recent findings on subjective well-being. **Indian Journal of Clinical Psychology**, 24, 25-41, 1997.

GIACOMONI, C. H. **Bem-Estar Subjetivo Infantil: Conceito de Felicidade e Construção de Instrumentos para Avaliação**. Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GIACOMONI, C. H. Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. **Temas em Psicologia da SBP**, 12, 43-50, 2004.

[ILO] International Labour Office. Psychosocial factors at work: recognition and control. **Report of the Joint ILO/WHO Committee on Occupational Health – Ninth_Session**. Geneva; 1984.

MATURANA, E.M. **A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade.** In: MaturanaEM, Loureiro SR, Zuardi AW, orgs. Estudos em Saúde Mental. Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto;1997.

OISHI, S., SCHIMMACK, U., DIENER, E. e SUH, E. M. The measurement of values and individualism-collectivism. **Personality and Social Psychology Bulletin**, **24**, 1177- 1189, 1998.

OLIVEIRA, T. T. S. DA S. e CALDANHA, R. H. L. Mães psicólogas ou psicólogas mães: Vicissitudes na educação dos filhos. **Estudos de Psicologia**, **9(3)**, 585-593, 2004.

PHILLIPS, S. T. e ZILLER, R. C. Toward a theory and measure of the nature of nonprejudice. **Journal of Personality and Social Psychology**, **72**, 420-434, 1997.

RYFF, C. D. e KEYES, C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, **69**, 719-727, 1995.

ROMANI, S. DE. A. M e LIRA, P. I. C. de. Fatores Determinantes do Crescimento Infantil. *Ver. Brás.de Saúde Materna e Infantil*, **1**, 15-23, 2004.

ROTTA, N. T. **Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto alegre: Artmed, 2007.

RUIZ, V. M. e VISCHI, M. J. DE OLIVEIRA. A Dimensão afetiva da ação pedagógica. **Educ@ção- Ver. Ped - UNIPINHAL**, **01**, 5-11, 2005.

SHIN, D. C. e JOHNSON, D. M. Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. **Social Indicators Research**, **5**, 475-492, 1978.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WHITLEY JR., B. E. Right-wing authoritarianism, social dominance orientation, and prejudice. **Journal of Personality and Social Psychology**, **77**, 126-134, 1999.

O CLAUSTRO DE NARCISO: ENTRE A SOLIDÃO DO SEXO À DESTRUÇÃO DO FETICHE

Fabio Gustavo Romero Simeão⁶²; Hermano de França Rodrigues⁶³

1 INTRODUÇÃO

A palavra perversão provém do verbo latino *pervertere* – que quer dizer *por às avessas, reverter, desviar*. Segundo Ferraz (2010), o termo passou por diversas transformações até chegar a sua conotação atual. Foi a medicina oitocentista, no seu intuito de categorizar a sexualidade humana em práticas ‘aceitáveis’ e ‘não-aceitáveis’, que empregou o termo para referir-se às expressões sexuais tidas como desviantes, patológicas. É nesse contexto que a psicanálise surgiu e, em 1905, Freud publica o seu polêmico *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*, no qual, ainda influenciado pelas teorias médicas vigentes no seu tempo, discorre sobre anomalias sexuais em termos de ‘aberrações’. Mais tarde, a perversão assumiria, junto com a neurose e a psicose, a categoria de estrutura propriamente dita, com seus impasses e ambivalências singulares.

Nossa discussão pretende tratar da perversão sexual, à luz da psicanálise de base (pós)freudiana, apoiando-nos, também, em algumas considerações de caráter sócio- histórico. Desta maneira, recorreremos a *Relicário*, conto homoerótico que dá título à coletânea (2009), do editor e ficcionista Felipe Greco, no qual, o protagonista, incomodado com o “óbvio do sexo”, descobre as faces ocultas de sua sexualidade. Dividimos, assim, o presente trabalho da seguinte maneira: primeiro discorreremos brevemente sobre as diferentes faces que o sexo considerado abjeto assumiu ao longo da história, compreendendo um tempo anterior e um posterior ao surgimento das grandes religiões monoteístas, em seguida, tecemos algumas considerações, de teor psicanalítico, sobre a perversão enquanto estrutura, do ponto de vista freudiano e a leitura que a psicanalista neozelandesa Joyce McDougall (1983, 1997) fez das ditas “perversões sexuais”. Finalmente, analisamos a narrativa em foco, a fim de encontrar, no texto literário, representações de uma sexualidade tida como desviante, subversiva, transgressora.

⁶² Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba

⁶³ Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco - PROPESQ/UFPE – Professor da Universidade Federal da Paraíba

2 NOTAS HISTÓRICAS SOBRE A SEXUALIDADE

Desde tempos remotos, o homem, em seu intuito de dominar suas pulsões mais íntimas, cria dispositivos com vistas a regular e padronizar as condutas sexuais. Sendo uma construção social, a sexualidade vê-se, muitas vezes, interdita por discursos historicamente situados, que visam controlá-la. Salles & Ceccarelli, parafraseando Foucault colocam que:

Lembremos que os discursos sobre a sexualidade aparecem em momentos sócio-históricos precisos como uma tentativa de normatizar as práticas sexuais de acordo com os padrões da época, pois o controle da via social e política só poderia ser alcançado pelo controle do corpo e da sexualidade. (2010, p. 16)

Assim, entendemos que, em diferentes épocas ou culturas, as concepções relativas à sexualidade humana podem variar exaustivamente. No caso da sociedade ocidental, atestamos a considerável influência dos preceitos judaico-cristãos, que até os dias atuais caracterizam a maneira com que tratamos aspectos afetivos à sexualidade. Como pretendemos demonstrar, muito brevemente, o sexo considerado ‘normal’ assumiu, através da história, particularidades das mais diversas, desde os gregos e romanos, passando pelos grandes padres da igreja católica – Agostinho, Jerônimo e Tomás de Aquino – até a atualidade.

A concepção que as sociedades (Egito, Grécia, Roma, do Vale do Indo e China, etc.) anteriores ao advento do cristianismo construíram da sexualidade diferem profundamente das construções atuais. Nessas sociedades politeístas, os deuses e seres divinos apresentavam uma sexualidade extremamente plástica e diversificada, praticando, muitas vezes, atos sexuais que hoje são considerados desviantes – como incesto, homossexualidade, bestialidade. No panteão grego podemos apontar os casos das relações homossexuais entre Zeus e Ganimedes, ou, Poseidon com Pélope. Já, na mitologia egípcia, lembramos de Osíris, que manteve uma relação incestuosa com sua irmã, Ísis. Na teogonia hindu, encontramos relatos de deuses que mudavam de sexo a seu bel prazer, como quando Krishna assume uma forma feminina – Mohini – e mantém relações sexuais com o guerreiro Aravan. Se compreendermos estas histórias, como ecos dos valores e ideais dos povos que as criaram, as mesmas ajudam-nos a compreender melhor as múltiplas faces que a sexualidade assumira nestas sociedades.

Nesse primeiro momento (anterior ao cristianismo), a concepção que se tinha da sexualidade, era de que ela serviria tanto para a obtenção de prazer, quanto para a procriação. A preocupação não girava em torno do gênero dos amantes – como na atualidade –, mas, de quem *fazia o quê a quem* (NAPHY, 2006). Tal era o caso que, na Grécia clássica, a

pederastia⁶⁴ era quase uma instituição por si própria, inerente ao estilo de vida grego. E, na Roma antiga, homens livres podiam relacionar-se tanto com mulheres quanto com homens – fossem eles escravos ou prostitutas – sempre que eles fizessem o papel de ativo. Conforme apontado por Naphy: “Os Romanos encaravam o sexo como essencialmente um ato de penetração. O prazer e a procriação eram ambas razões igualmente aceites para a atividade sexual, mas, basicamente, um ‘homem’ penetrava alguém ou alguma coisa.”(2006, p. 62, grifo do autor).

O papel do homem, nesse então, era o de penetrador. Colocar-se na posição de penetrado era inadmissível, acarretaria grande desonra e até retaliações das mais violentas. Numa relação homossexual, a desonra cairia somente no parceiro penetrado, uma vez que, ao permitir que outro homem o possuísse, estaria admitindo a sua inferioridade. Esta visão do sexo como um ato de penetração – sempre por parte do homem – não era exclusiva dos gregos e seus vizinhos romanos, mas, de uma maneira geral, e com poucas distinções, apresentava-se nas mais variadas sociedades pré-cristãs – ocidentais e orientais.

Com a ascensão do cristianismo e das religiões monoteístas – judaísmo e islã – a partir do séc. III e IV d.C., o mundo antigo, e suas concepções sobre a sexualidade, sofreram mudanças radicais. Para estas religiões, o sexo não poderia ser uma atividade de simples prazer, como Salles & Ceccarelli destacam:

[...] a ideia de ‘natureza humana’ passa a ser identificada à vontade divina, tornando-se um paradigma de reflexão moral: tudo que é natural é bom e apraza a Deus. Surge, assim, a ideia de ‘coito natural’ que deu origem ao discurso que separa as práticas sexuais em ‘normais’, identificadas à procriação, e ‘anormais’, que diziam respeito às práticas infecundas. (2010, p. 17 - 18).

A partir de então, o sexo – e tudo relacionado a ele – deveria servir a um único e divino propósito: a reprodução da espécie. Dessa maneira, quaisquer atividades que não resultassem em procriação – como a felação, coito anal, masturbação – eram consideradas crimes *contra natura*, severamente proibidas e perseguidas. A importância atribuída ao gênero dos indivíduos, numa relação, era decorrente desta ideiação “para procriar” que o sexo assumiu. A única possibilidade admitida era a de um homem e uma mulher e, qualquer variação era excepcionalmente castigada. O casamento entre homem e mulher se configuraria como único espaço admitido para o sexo, lembrando que este deveria servir sempre à reprodução. Esta construção da sexualidade, transbordaria os muros da Igreja e dos mosteiros para firmar-se

⁶⁴ Consistia em um homem adulto (erastes) de status social elevado e um jovem adolescente (eromenos) socialmente menos favorecido. Esta relação era altamente idealizada e tinha primordialmente um caráter educativo, porém, como Naphy (2006) ressalta, o fator sexual não era excluído.

no pensamento culto e popular daquela época e perdurariam até os dias de hoje. Na atualidade, nossa relação com tudo que é sexual, continua imbuída destes mesmos valores judaico-cristãos.

3 QUANDO A NATUREZA SE IMPÕE À CULTURA

À luz da psicanálise, o que poderíamos qualificar como perversão no âmbito da sexualidade humana? No seu controverso *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905/2010), Freud caracteriza o ato perverso em relação à primazia da genitalidade, que, para ele, seria o resultado esperado do desenvolvimento psicosssexual da criança. Sendo assim, a meta final do ato sexual, tido como “normal”, seria o escoamento da libido para os genitais, e, quaisquer variações disto, concebidas como perversão. Nesse sentido, encontraríamos um quê de perverso na atividade sexual da grande maioria das pessoas, posto que, em quase toda relação sexual, existem atos preliminares ou *metas provisórias* nas palavras de Freud, como o olhar, o toque, o beijo, etc. Um certo grau de perversão é a norma; o patológico se instaura somente:

Se a perversão não surge ao lado do que é normal (meta sexual e objeto), quando circunstâncias favoráveis a promovem e desfavoráveis impedem o normal; se, em vez disso, ela reprime e toma o lugar do normal em todas as circunstâncias – ou seja, havendo exclusividade e fixação por parte da perversão –, consideramos legítimo vê-la como um sintoma patológico. (2010, p. 57)

Assim, a perversão sexual, enquanto sintoma patológico, configurar-se-ia no momento em que as metas provisórias assumissem o papel de eixo organizador da sexualidade e ocupassem o lugar da meta sexual normal. Quando elas deixam de ser etapas até o coito e se convertem no centro do ato sexual propriamente dito, compreendemos que se instaurou a patologia.

Ao explicar a etiologia das perversões, em *O Fetichismo* (1927/2010), Freud localiza a principal causa na impossibilidade de superar o complexo de castração⁶⁵. Esse complexo seria uma fase do desenvolvimento psicosssexual da criança em que ela se depararia com a diferença anatômica dos sexos (os meninos têm pênis e as meninas não). Essa constatação traz uma angústia avassaladora sobre a criança, porque ela fantasia que, se alguém não tem um pênis, é porque foi castrada e, sendo assim, o mesmo destino poderia atingi-la. Incapaz de

⁶⁵ É a angústia de castração que impele os meninos a abdicar do seu amor incestuoso pela mãe e atravessar, assim, o complexo de Édipo, já no caso das meninas, é a angústia de castração que as insere no âmbito do Édipo. (FREUD, 1938).

ressignificar suas angústias⁶⁶, a criança fixa-se numa determinada fantasia de ordem pré-genital (podendo ser de caráter oral, anal ou uretral) e a perversão sexual surge como meio de desmentir a castração, negar o sofrimento, conseguindo, assim, lidar minimamente com suas querelas psíquicas.

Quando aborda as perversões sexuais, a psicanalista neozelandesa Joyce McDougall propõe encará-las como “tentativas de curar-se”. Mais do que uma degeneração, seriam respostas, construções que os sujeitos arquitetaram para poder existir no mundo, para defender-se da morte psíquica que os persegue:

A observação clínica convenceu-me de que as crianças que estão fadadas a desenvolver um comportamento sexualmente desviante na vida adulta, inicialmente criaram seu teatro erótico como *tentativa protetora de cura de si mesmas*, ao se defrontarem com uma angústia de castração esmagadora, proveniente dos conflitos edípicos [...] (1997, p. 195, grifo nosso)

Posto que, para McDougall, a sexualidade é sempre traumática e todos passamos por conflitos durante o nosso desenvolvimento psicosexual, as soluções que encontramos para os mesmos são das mais diversas ordens, o que diz da plasticidade e multiplicidade que a sexualidade humana dispõe. Por causa da conotação negativa que a palavra ‘perversão’ carrega, McDougall desenvolve o conceito de neo-sexualidades⁶⁷ para referir-se às práticas sexuais que são normalmente consideradas perversas ou desviantes, mas, que respeitam a alteridade e o consentimento do outro. Ao dividir as atividades sexuais consideradas simples variações das sintomáticas ou patológicas propriamente, McDougall coloca que:

Em geral, eu reservaria o termo ‘perversão’ como um rótulo para atos em que um indivíduo (1) impõe desejos e condições pessoais a alguém que não deseja ser incluído naquele roteiro sexual [...] ou (2) seduz um indivíduo não responsável [...] este rótulo [perversão] se aplicaria então a trocas sexuais nas quais o indivíduo perverso é totalmente indiferente às necessidades e desejos do outro. (Ibid., p. 192)

Com relação ao primeiro item, poderíamos pensar nos casos de estupro, voyeurismo, exibicionismo, etc. pois são práticas nas quais não existe o consenso das partes envolvidas. Já o segundo ponto se refere à pedofilia e a relações com pessoas cognitivamente vulneráveis, incapacitadas de decidirem por si sós, pois, da mesma forma, não haveria lugar para o consentimento. Neste sentido, a característica primeva da perversão sexual, em si, seria a

⁶⁶ Numa perspectiva kleiniana, poderíamos argumentar que a inabilidade da criança, em ressignificar suas angústias, seria uma consequência direta da introjeção de figuras parentais extremamente fragilizadas, assim, a criança se veria impossibilitada para realizar as funções maternas e paternas consigo mesma.

⁶⁷ McDougall utiliza-se do conceito de neo-realidades, realidades estas que são criadas por sujeitos fronteirços para lidarem com angústias psíquicas esmagadoras. Dessa maneira, as neo-sexualidades seriam, também, criações eróticas que a ‘criança interior’ do sujeito conseguiu edificar para minimamente sustentar-se. (MCDUGALL, 1997)

negação da alteridade. Ao negar o outro, os seus desejos e necessidades, o perverso reduz seu parceiro a condição de objeto, de fetiche.

4 LAÇOS SOLITÁRIOS, UNIÕES DESEJANTES

A coletânea de contos homoeróticos, *Relicário* (2009), do ficcionista e editor Felipe Greco, reúne vinte e quatro contos que o mesmo escrevera durante uma parceria de três anos com a *G Magazine* – revista brasileira dedicada ao público *gay*. Nos seus contos, Greco se apropria de alguns clichês e estereótipos propalados no imaginário homossexual e os desenha com um lirismo aliciante. Nossa discussão debruça-se, especificamente, sobre o conto *Relicário* – título que dá nome à coletânea – com o fim de elucidar alguns mecanismos subjetivos da perversão, os quais mobilizam o protagonista na sua maneira de entrelaçar-se com o outro.

Na narrativa em foco, a voz do narrador e a do autor confundem-se numa descrição do personagem e de suas desavenças sexuais. Num tom ácido e vingativo, este narrador retrata o protagonista como vítima de um discurso – tingido de referências à religião – que, por muito tempo, o sufocara. Numa sociedade ainda pautada por um falso moralismo e hipocrisia, a violência contra homossexuais é inclemente e o personagem em questão é retratado enquanto vítima das diversas formas que a homofobia assume no cotidiano. Podemos atestar seu sofrimento, com um discurso que o coloca à margem do corpo social, e o impele a ocupar espaços periféricos. Em seguida, o personagem assume uma postura mais ativa diante da sua sexualidade e o narrador descreve suas práticas sexuais no seguinte trecho:

Primeiro, ele respira fundo, até exorcizar seus traumas. Decantado o último freio, meu personagem flutua tesudo e insuspeito à caça de preciosidades. Nas ruas, praças, teatros, shoppings, enfim, nos lugares mais inusitados e sob cada peça de roupa, ele adivinha a nudez de seus amados, como um Michelangelo febril, querendo livrar do frio da pedra um novo e ainda mais vigoroso David. (GRECO, 2009, p. 15)

Aos poucos, somos apresentados à maneira com a qual o personagem consegue viver sua sexualidade que, como veremos adiante, é marcada por um auto-erotismo imperioso. Primeiro, ele sai à procura de homens com atributos que chamem sua atenção e que cumpram algumas condições, sendo a principal destas não encontrar nenhum sinal de retribuição. A possibilidade de que esses homens o rechacem excita o desejo “contraventor, vampiro e incógnito” (Ibid., p. 15) do protagonista. Continuando seu roteiro sexual, ele relembra todos os homens que observara no dia e, a partir do que mais gostou neles, recria um homem ‘ideal’

na sua imaginação – homem este que, nas suas fantasias mais íntimas, torna-se o seu único parceiro:

Construída a imagem, ele se põe a trilhar o caminho inverso. É fundamental mapeá-la e cerzi-la com músculos de lutador, tornando-a suficientemente forte para virá-lo de quatro com uma única e certa bofetada para, em seguida, penetrá-lo sem rodeios. Então, criador e criatura de sua obra, ele começará a se masturbar, recitando versos que roubou dos mictórios. (Ibid., p. 16)

A masturbação foi o único intermédio que ele conseguiu para vivenciar sua sexualidade que assume, aqui, uma forma final e autoerótica. Essa sexualidade, que poderia parecer muito limitada ou atrofiada, nada mais é do que uma possível variante que a sexualidade humana dispõe, tão plástica e diversa em si mesma. Em concordância com as postulações de McDougall (1997) sobre as neo-sexualidades, poderíamos considerar esta construção como sendo de ordem neo-sexual, mais especificamente auto-erótica, a fim de separá-la da conotação negativa que a palavra ‘perversão’ carrega, posto que o personagem nem impõe seus desejos eróticos sobre ninguém e tampouco viola as necessidades de outras pessoas, como seria o caso do voyeurismo, exibicionismo, etc. Entendemos seu teatro erótico como sendo uma solução que o infante interior do personagem encontrou para, dessa forma, suportar – minimamente – suas querelas psíquicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos representações de uma sexualidade tida como ‘desviante’ ou ‘patológica’, no texto literário, com vistas a elucidar alguns mecanismos da perversão sexual. Para tal, num primeiro momento recorreremos à psicanálise de base (pós)freudiana, e em seguida apresentamos as contribuições da psicanalista neozelandesa Joyce McDougall que, através do seu conceito de neo-sexualidades, ajuda a livrar certas práticas sexuais da conotação negativa que a palavra perversão carrega. Ela compreende estas sexualidades paralelas como arranjos possíveis que dizem da história e sofrimento do sujeito, uma vez que, para a mesma, toda sexualidade é traumática.

Na narrativa estudada, deparamo-nos com uma sexualidade que, segundo as postulações de Freud, poderia ser enquadrada no âmbito da perversão sexual enquanto sintoma patológico, por sua natureza auto-erótica. Mas, uma vez que observamos o mesmo fenômeno através da leitura de McDougall, compreendemos que, algumas práticas tidas como patológicas, são, de fato, simples variações que a sexualidade humana permite, pois, não negam a identidade do outro e nem o reduzem a simples objeto, a um simples fetiche.

REFERÊNCIAS

- CEMBRANELLI, Fernando A. Tadei. A Poesia Dissonante de Eros. In: PINTO, Graziela Costa. **Sexos, a trama da vida: fronteiras da transgressão**, vol. 4, p. 7 – 13. São Paulo: Duetto Editorial, 2008.
- CORREA, Carlos Pinto. Perversão: trajetória de um conceito. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 29, p. 83-88, set. 2006.
- FERRAZ, Flávio Carvalho. Gozo da Onipotência. In: PINTO, Graziela Costa. **Sexos, a trama da vida: fronteiras da transgressão**, vol. 4, p. 14 – 21. São Paulo: Duetto Editorial, 2008.
- FERRAZ, Flávio Carvalho. **Perversão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- FREUD, Sigmund. Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade. In: **Obras Completas – Volume 6**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. O Fetichismo. In: **Obras Completas – Volume 17**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- GRECO, Felipe. Relicário. In:_____. **Relicário: Contos homoeróticos**. São Paulo: GLS, 2009.
- MCDUGALL, Joyce. **As Múltiplas Faces de Eros: Uma exploração psicanalítica da sexualidade humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MCDUGALL, Joyce. **Em Defesa de Uma Certa Anormalidade: Teoria e clínica psicanalítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MOS MAIORUM NO CONTEXTO DO PRINCIPADO AUGUSTANO: UMA ABORDAGEM ILUSTRADA PELAS ODES DE HORÁCIO

Lívia Maria da Silva⁶⁸; Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro⁶⁹

1 INTRODUÇÃO

No contexto de expansão militar e em meio a guerras civis, após o assassinato do cônsul republicano Júlio César, em 44 a.C., o clima em Roma era de instabilidade e de inseguranças. A partir disso, Caio Júlio César Otaviano, legitimado por meio do testamento de Júlio César como seu filho e sucessor, vê a necessidade de assumir o poder e de empreender uma reestruturação cívica e moral.

Para essa reestruturação, Otaviano busca resgatar o conjunto de valores morais e cívicos de caráter consuetudinário, que se sintetizam na expressão *mos maiorum* (costume dos maiores). Nesta expressão, o que traduzimos literalmente como “maiores” refere-se aos “mais velhos”, aos ancestrais romanos, simbolizando a reivindicação pela identidade romana através do reestabelecimento (e da manutenção) das condutas tradicionais romanas, que ficaram “esquecidas” nesses ancestrais.

Como instrumentos de auxílio no resgate desses valores, Otaviano utiliza-se do direito, da arquitetura e da literatura. No presente trabalho, analiso como isso se dá através da literatura, mais especificamente, nas *Odes* (III, 1; III, 2; III, 3; III, 6), de Horácio.

Para isso, apresentamos, primeiramente, um panorama dessas *Odes* em conjunto, com o intuito de contextualizar o leitor, e fazê-lo perceber a ligação existente entre as *odes*, marcando a continuidade do tema. Em seguida, detalhamos as características das principais condutas constituintes do *mos maiorum*, situando-as nas *Odes*⁷⁰.

Tendo em vista que cada elemento tem características e relações próximas a outros elementos, torna-se inviável fazer uma definição deles de forma totalmente isolada. Assim, para facilitar a compreensão do conjunto como um todo sem sacrificar a definição individual de cada elemento, propomos a análise sob a seguinte perspectiva: a base do *mos maiorum*, no contexto do século I a. C., como sendo o tripé *virtus, pietas e fides*, pois constitui a essência da identidade romana. Os demais valores estão subordinados a essa base por serem ou

⁶⁸ Graduada na Licenciatura em Letras - Línguas Clássicas, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

⁶⁹ Doutoranda associada ao Programa de Pós-Graduação de Letras (PPGL), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

⁷⁰ Para isso, utilizamos as traduções do professor Erick France, mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

consequência da execução desses valores basilares, ou parte que os compõe.

2 VISÃO PANORÂMICA: A INTERTEXTUALIDADE DAS ODES

Iniciada de forma solene, com uma atmosfera moralizante, a primeira das *odes*, faz uma apresentação geral do contexto de decadência moral, elaborando críticas àqueles corruptos de caráter, e incentivando o público alvo, a massa popular romana do século I a. C., a reconhecer suas falhas de caráter e a buscar resgatar os valores morais e cívicos tradicionais. Nesta, o ‘*eu*’ se posiciona como *consagrador das Musas* (v. 2), o que lhe confere autoridade no proferir de seu discurso. Além disso, ilustra as consequências advindas da falta da prática das condutas ancestrais, respaldando-se, por um lado, no poder soberano de Zeus – capaz de fazer tudo remexer *com apenas um franzido* (v. 8) –; por outro, na noção de igualdade imposta pela figura de *Necessitas* – da qual não se pode escapar.

Em seguida, após reconhecer a existência de desigualdades sociais, o *eu* apresenta críticas contra tudo aquilo que é excessivo, em contraposição ao sentido de comedimento da *virtus* moral; ao passo que, incentiva a prática das condutas *frugalitas* e *paupertas*, através da promessa do “sono tranquilo”, como também de indagações que sugerem a inutilidade de se desejar excessivas riquezas materiais.

É esse tom filosófico de questionamento do final da primeira *ode* que introduz a seguinte, em que o *eu* dá continuidade ao incentivo às mesmas condutas de comedimento, quando inicia seu discurso desejando que a juventude pudesse *aprender a experienciar de contento a frugalidade* (v. 2-3).

A *frugalidade*, aqui ilustrada sob a ótica guerreira, é indispensável para se alcançar a *virtus*, valor que perpassa esta *ode*, incentivando o comprometimento em defender a pátria – tanto na esfera militar, quanto nas esferas moral e patriótica⁷¹ –, a ponto de destacar como *é gratificante e decoroso morrer pela pátria* (v. 13).

Enquanto a primeira *ode* foca em apresentar as consequências negativas do afastamento da tradição, essa segunda foca, no geral, em apresentar as consequências de ser detentor da *virtus*. No entanto, mesmo com essa diferença de estratégia de persuasão do *eu* de cada *ode*, podemos perceber mais um ponto que marca a continuidade do tema entre elas, se observarmos que a *volubilidade popular* (*Ode II*, v. 20), contrastada à *virtus*, reitera o sentimento de *abominação e rechaçamento do vulgo profano* (*Ode I*, v. 1).

⁷¹ Em relação à defesa da pátria a partir das esferas moral e patriótica, refirimo-nos ao não deixar-se contaminar por valores morais estrangeiros que contrariam a tradição romana e contribuem para a perda da identidade cultural

Tendo sido incentivado, através da segunda *ode*, o cumprimento do dever para com a pátria, a terceira *ode* objetiva reforçar o caráter romano, chamando atenção para a característica inabalável adquirida por aqueles que são *justos e firmes em seu propósito* (v. 1), ilustrando-os a partir de ilustres personagens da tradição (Pólux, Hércules, Augusto, os tigres de Baco e Quirino).

É inserido, em seguida, o discurso da deusa Juno, na ocasião de boas-vindas a Quirino ao conselho dos deuses – discurso este que aponta para ações que, por se afastarem das condutas tradicionais, desencadearam consequências desastrosas, como, por exemplo, a destruição de Tróia a partir do adultério e da quebra com a *fides*. Na ocasião, o discurso respalda o poeta em relação ao poder de persuasão, considerando o seguinte: o discurso tem sua autoridade garantida, por ser proferido por uma divindade; a divindade que profere o discurso representa, também, o casamento, instituição basilar da formação familiar – o que já anuncia o conteúdo da *ode* seguinte, em que o apelo à restauração da família romana é desenvolvido mais detalhadamente.

Assim, o discurso de Juno finaliza-se com a promessa de êxito e glória para Roma, observado o caráter indispensável do comedimento; sendo a fuga dos excessos condição imposta para que a promessa viesse a se concretizar.

Finalmente, na quarta *ode* desta sequência (*Ode III, 6*), são reunidos vários aspectos, como uma forma de apelo generalizado à revitalização da identidade romana, nas esferas religiosa, política e social: a responsabilidade da geração atual em reparar *os delitos dos antigos* (v. 1), através do resgate e da manutenção dos tradicionais ritos e cultos sagrados; o reconhecimento da submissão do homem em relação às divindades (v. 5); a decadência bélica romana proveniente do distanciamento da tradição (v. 9-16); a decadência da civilização como reflexo da desvalorização das instituições basilares da esfera familiar (v. 17-32); a valorização da virilidade ancestral como forma de criticar a ausência de ímpeto guerreiro e patriótico da geração atual (v. 33-44); e apresentação do efeito gradativo da desvalorização do *mos maiorum*, através das gerações (v. 45-48)

3 DEFINIÇÃO E RECONHECIMENTO: OS PRINCIPAIS VALORES CONSTITUINTES DO MOS MAIORUM

Conforme anunciamos na introdução, realizaremos, paralelamente, as atividades de definir os valores e de destacá-los nas *Odes* para analisar *mos maiorum*, partindo do tripé constituinte da essência da identidade romana: *virtus, pietas e fides*.

No entanto, considerando que esses valores têm um princípio religioso muito forte, antes de iniciar a análise propriamente dita, chamamos atenção para algo de extrema importância para a compreensão da definição dos valores: “O centro da religião romana, de acordo com Rives, consiste em ritual, não em crença; O que as pessoas faziam é que era realmente importante, não o que elas pensavam” (LEMOS, 2010, p. 49). Assim, à essa característica ritualística da religião romana relacionamos a concepção aristotélica, presente no livro II da *Ética a Nicômaco*, no que diz respeito à conquista de virtudes: “É acertado pois, dizer que pela **prática** de atos justos se gera o homem justo, e pela **prática** de atos temperantes, o homem temperante; **sem essa prática, ninguém teria sequer a possibilidade de tornar-se bom**”(Aristóteles, 4, 7-13, grifo nosso).

De modo que a palavra **prática** diz respeito tanto à execução da ação, quanto à execução *constante* da ação, sendo necessário, portanto, ter em mente o caráter consuetudinário da realização dessas ações que levam à virtude, considerando que “a virtude moral é adquirida em resultado do **hábito**” (Aristóteles, 1, 18-19, grifo nosso).

Tendo sido feitas essas observações, volto à definição dos valores basilares do *mos maiorum*. Assim, *virtus* é o valor que está relacionado à força física, que engloba as características inatas do indivíduo concernentes, a princípio, à excelência guerreira.

No entanto, a *virtus* tem seu sentido acrescido, posteriormente, pelas noções de comedimento e comprometimento para com a pátria, conforme observa SILVA (2015, p. 68), em nota de rodapé, ao analisar a *virtus* do *princeps*: “Com Apolo⁷², Otaviano firmava seu comprometimento com as tradições ancestrais pela aplicação da **disciplina, moral cívica e moderação**” (Grifo nosso).

Com isso em vista, observemos os seguintes versos em que, num tom erudito remetendo a um acontecimento histórico, o poeta apresenta a perturbação advinda das instabilidades de uma vida que suscite inveja, como consequência para aqueles que almejam em excesso:

Àquele sobre cuja cabeça ímpia pende uma espada desembainhada os festins dos Sículos não produzirão um sabor agradável, o canto das aves e da cítara não lhe recobrarão o sono (Ode III, I, 17-20)

O teor de descomedimento nestes versos é proveniente da referência à anedota moral de Dâmocles⁷³ e, sob nossa análise, sugere a impossibilidade de existir *virtus* moral sem

⁷² *Com Apolo*: refere-se ao momento em que Otaviano associa-se ao deus Apolo e constrói templos sagrados, com o intuito de mostrar como a preocupação que Otaviano dispensou para a pátria, ao buscar resgatar a identidade romana, através da aproximação pública de ritos sagrados, influência na construção de sua *virtus*.

⁷³ Faz referência à história de Dâmocles, cortesão na corte do tirano de Siracusa, que desejando

disciplina⁷⁴e comedimento.

Já nos versos seguintes, a *virtus*, apesar de também poder ser metaforicamente interpretada como a *virtus* de disciplina, está relacionada à noção de exercício militar dos jovens, advinda do sentido principal do termo, como —força física. Vejamos:

*É gratificante e decoroso morrer pela pátria:
e mais, a morte persegue o homem dado à fuga e não poupa dos membros e das
costas medrosas da juventude imbele. (Ode III, 2, 13-16)*

A intenção é, aqui, conscientizar o cidadão da importância de defender a pátria por meio do serviço militar, ressaltando a *virtus* ao destacar a gratidão e o decoro como consequência do patriotismo e da cidadania. Outro momento em que o poeta ressalta a *virtus* em seu sentido principal é representado a partir dos seguintes versos:

*A juventude que não nasceu desse parentesco impregnou o mar de sangue dos
púnicos, abateu Pirro, o monstruoso Antíoco e o terrível Aníbal (Ode III, 6, 33-36)*

Sendo a intenção, portanto, incitar a massa romana a resgatar o ímpeto viril para alcançar a *virtus*. A estratégia de persuasão destes versos consiste em estabelecer uma comparação crítica entre as gerações anterior e atual, tomando a anterior como detentora de *virtude*, por ter agido com bravura frente a inimigos terríveis, em oposição à atual.

Isso posto e sempre tendo em vista que só é possível alcançar esses valores por meio da prática de ações, passemos a analisar a *pietas*, qualidade daquele que é capaz de externar seu comprometimento para com as divindades, por meio da prática de rituais de respeito e veneração, reconhecendo, a partir da sua condição mortal, a subordinação do homem às divindades. Por extensão, representa também o comprometimento para com a pátria e a família.

Os versos iniciais da *ode* III, 6 exemplificam de forma clara a prática da *fides*, ao ser direcionada a atenção para o cuidado em reparar a relação com os deuses, externado na ação do reparo concreto dos templos:

*Os delitos dos antigos pagarás, Romano, mesmo que inocente, até que ajeites os
combatidos templos e oratórios dos deuses e as imagens conspurcadas por fumaça
negra (Ode III, 6, 1-4)*

em excesso e invejando a *potestas* e a *auctoritas* do tirano, concorda em trocar de lugar com este, por um dia. Ao ser feita a troca, o tirano determina que seja pendurada, por crina de cavalo, espada afiada sobre a cabeça de Dâmocles, com o intuito de mostrar para o cortesão a instabilidade de uma vida que suscita inveja

⁷⁴ *Disciplina*: Neste contexto, refiro-nos à busca por refrear os próprios instintos de desejar excessivamente

E, em seguida, o conceito de *fides* é resumido a um verso, com a promessa de reinar aquele que for capaz de reconhecer seu lugar perante os deuses: “Reinas⁷⁵ conforme te portas menor do que os deuses” (*Ode III, 6, 5*).

Outro exemplo desta instituição apresenta-se temos os versos seguintes, ocasião em que o *eu*, tido como *consagrador das Musas*⁷⁶, lembra o interlocutor da subordinação humana perante os deuses, ilustrada pelo *poder* da ilustre figura de Júpiter sobre os reis e, conseqüentemente sobre as massas.

Vem de Júpiter o poder dos reis formidáveis sobre as massas confiadas, sobre os próprios reis, após o ilustre triunfo sobre os Gigantes, e que tudo remexe, bastando um franzido (Ode III, 1, 5-8)

Com isso, o *eu* busca conscientizar o interlocutor a importância do respeito e da devoção aos deuses, mostrando que, até mesmo os *reis formidáveis* que dominam as massas, devem respeito às divindades, fontes de seu poder. Fica nítida, portanto, a ideia de que, se essa subordinação recai sobre os líderes, também recai, necessariamente, sobre as massas.

Encerrando a análise do tripé estabelecido como base do *mos maiorum*, analisemos a *fides*, que representa a confiança na palavra empenhada, como “meio de assegurar os tratados firmados entre os homens, consolidar as relações entre os indivíduos” (RIBEIRO, 2012, p. 149). Vale observar, portanto, que a *fides* requer a prática de duas ações simultaneamente: mostrar-se confiável por meio de seus atos; e confiar na palavra empenhada por outro⁷⁷.

Não diferentemente dos outros valores, a *fides* assume características particulares de acordo com o contexto em que está inserida. Assim, apresentamos três momentos em que se pode detectar referência à *fides*, nas *Odes*:

Num primeiro momento, conforme os versos seguintes, a *fides* está implícita na relação de oposição aos *caprichos da volubilidade popular*:

A Vitrupe - que desconhece a derrota ignominiosa - fulgura pelas honras intocadas, e nem soergue ou depõe as achas sob capricho da volubilidade popular (Ode III, 2, 17-20)

Ao criticar essa ausência de *constantia*⁷⁸ no caráter do povo romano, o poeta insere o

⁷⁵ O verbo latino equivalente, *imperas*, apresenta forte teor cívico e religioso

⁷⁶ *Ode III, 1, 2*

⁷⁷ Exemplificamos a aquisição da *fides* por também confiar na palavra empenhada, por meio dos versos 587-667, do Livro III, da *Eneida* - episódio em que Eneias, apesar de a raça troiana já ter sido enganada por um grego, no episódio do cavalo de madeira, atesta seu caráter piedoso ao ser clemente e *confiar* na palavra empenhada por Aquemênides, suplicante grego abandonado na Sicília

⁷⁸ O conceito será definido a seguir

apelo ao compromisso em assegurar os tratados sociais de conduta moral.

Num segundo momento, um pouco mais adiante, também na *ode* III, 2, temos mais um apelo à *fides*, no que diz respeito à discricção dos rituais sagrados, ao se garantir uma recompensa pelo *silêncio fiel*, bem como ao apresentar a consequência da quebra dessa *fides* representada pelo silêncio:

Ainda há uma recompensa garantida pelo silêncio fiel: vetarei àquele que divulgar o ritual da mística Ceres que fique comigo sob o mesmo teto ou desamarre comigo o frágil barco (Ode III, 2, 25-29)

No terceiro momento, a menção à quebra do pacto estabelecido com os deuses, por Laomedonte, além de chamar a atenção para as consequências⁷⁹ desastrosas advindas do distanciamento do *mos maiorum*, faz com que, nestes versos, o apelo à *fides* seja proferido pela deusa Juno, marcando o caráter essencial dessa instituição para a revitalização da moral romana do século I a.C.:

*—O Juiz desastroso e incestuoso e a mulher estrangeira reviram Ílion, Ílion!
em pó, que foi condenada desde que
Laomedonte defraudou os deuses,
mesmo com pagamento concordado, minha e da
casta Minerva com o povo e o líder fraudulento (Ode III, 3, 17-24, grifos nossos)*

Além disso, é importante, também, observar que a menção à *mulher estrangeira* faz referência a prática do adultério cometido por Helena, ilustrando a quebra da *fides* no casamento, resultando na mesma consequência desastrosa mencionada.

Concluída a análise dos três valores basilares do *mos maiorum*, passamos a analisar os demais valores, começando pela *constantia*, instituição que representa justamente o caráter de permanência da prática dos atos de caráter e que perpassa os demais valores constituintes do conjunto, à qual podemos relacionar a ideia aristotélica de *prática*, mencionada no início da construção dessa análise. Dessa forma, ilustramos a *constantia* a partir dos seguintes versos, considerando o destaque dado pelo poeta a uma reparação necessária, proveniente da ausência desta instituição:

*Quanto não se diminuiu este tempo que requer reparação?
A geração de nossos pais, inferior a dos avós, nos gerou ainda piores, os quais
querendo, em breve, dar prole mais rebaixada (...) (Ode III, 6, 45-48)*

Já a *gloria*, proveniente da *virtus*, é reconhecimento público das qualidades do cidadão

⁷⁹ A consequência em questão é a condenação de Ílion à destruição, pelas divindades

detentor de outros valores constituintes do *mos maiorum*, por exemplo: em *é gratificante e decoroso morrer pela pátria* (*Ode III, 2, 13*), a *gloria* é adquirida a partir da prática da virtude guerreira; já em *Reinas conforme te portas menor do que os deuses* (*Ode III, 6, 5*), a *gloria* prometida só pode ser alcançada pelo cumprimento da *pietas*.

Honor é o atributo do cidadão diante da coletividade, representando o mérito que este tem em ser parte constituinte do estado e de determinada família, que também pode ser exemplificado pelo verso 5 da *ode III, 6*.

Os valores *frugalitas* e *paupertas* estão intimamente relacionados, sendo o primeiro relativo à qualidade de viver sem ostentações ou luxos; e, o segundo, relativo à qualidade de poder conformar-se com o necessário, levando uma vida modesta. Podem ser reconhecidos nos versos, pelo desejo expresso do *eu* de que o cidadão romano experienciasse essas qualidades:

Possa o menino fortalecido pelo serviço militar enérgico aprender a experimentar de contento a frugalidade e abalar os ferozes Partos em sendo cavaleiro de amedrontar pela lança e leve uma vida ao ar livre e em meio a ações intrépidas. (Ode III, 2, 1-6)

Outro trecho que ilustra essas instituições é:

*sono tranquilo
não é negado às casas humildes de homens do campo ou a margem de rio sombreada, ou ao vale do Tempe, batida pelos Zéfiro⁸⁰
Àquele que deseja o que basta nem
preocupa o mar alvorotado
nem a violenta investida do ocaso
de Arcturus ou do nascer de Capricórnio,
nem os vinhedos fustigados pelo granizo
nem o solo traiçoeiro, ora as árvores culpando as chuvas, ora os astros que ressequem
os campos, ora intempéries irregulares (Ode III, 1, 21-32, grifos nossos).*

Nele, é prometida a recompensa da tranquilidade àquele que se contenta com a vida modesta, além da conquista de uma característica inabalável, seja pelas dificuldades representadas pelo *mar*, seja pela passagem do tempo, seja pelo reflexo, na agricultura, da mudança de tempo.

Nesse reflexo das *intempéries irregulares* no *campo*, podemos reconhecer a presença do *labor*, instituição relativa ao valor ético do trabalho, simbolizando o meio pelo qual o cidadão adquire dignidade e reconhecimento comum, ao promover seu próprio sustento. A

⁸⁰ Em relação a Zéfiro, Arcutus e Capricórnio, pode se estabelecer uma relação de mudança de estações, simbolizando a contância dos valores *frugalitas* e *paupertas*, através do tempo

potestas é a instituição que diz da execução do poder, podendo ser relacionada aos líderes políticos, ou, mesmo, aos deuses. Assim, observemos:

oh, não! não vá o prometido inexperiente nas fileiras provocar o leão áspero ao toque, o qual fúria sanguinária arrebatada por entre o foco da devastação (Ode III, 2, 8-12, grifo nosso)

Neste trecho, no contexto do incentivo ao serviço militar, o termo *leão* é utilizado para ilustrar de um lado, o ideal de soldado romano, irrefreável, que não pode ser derrotado; por outro, Roma, cidade detentora do *poder*, que serve de exemplo para as demais.

Já em relação à *potestas* associada a uma divindade, destacamos os seguintes versos, em que podemos observar o caráter impositor da qualidade de *potestas*, exercida pela *Virtude*:

A Virtude - que destranca o céu aos que não mereciam morrer -, se lhe negada passagem, toma seu caminho e impinge os pés na massa do vulgo e o no chão molhado, em fugindo com asa(Ode III, 2, 21-24, grifos nossos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a perspectiva temporal estabelecida por SILVA (2015), em sua Tese de Mestrado, relativa à união do passado, do presente e do futuro, podemos observar que toda a ação de Otaviano em voltar o olhar para costumes ancestrais (passado), buscando reestabelecê-los no presente, além de ser constituinte de sua própria *virtus* e essencial para a aquisição do título de *princeps*, é repercutida no futuro, dada tamanha importância, por meio da história, da arquitetura e da literatura.

Evidentemente, essa constituição da *virtus* própria também se estende-se ao poeta Horácio que, através de suas *Odes*, pratica sua civilidade, atribuindo à sua obra um caráter educacional e formador.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco (Livro II)*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim, a partir da versão inglesa de Sir William David Ross. Abril S.A. Cultural: São Paulo, 1984

LEMOS, Márcia Santos. 2010. *O mos maiorum e a fortuna do Império Romano no século IV d.C.* Dimensões 25: 46-62

LEMOS, Márcia Santos. 2013. *A elite senatorial, o mos maiorum e a fortuna no Império Romano nas crônicas do século IV d.C.* Anais Eletrônicos - VI Encontro Estadual de

História - ANPUH/BA: 1-10

RIBEIRO, Prisciane Pinto Fabrício. 2012. **Elementos cívicos da sociedade romana: o mos maiorum na lírica de Horácio**. Anais do I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia 1: 146-156

ROCHA PEREIRA, Maria Helena. Ideias morais e políticas dos romanos. In: **Estudos de História da Cultura Clássica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989

SILVA, S. B. Augusto e a ressignificação das virtudes cívicas. In: **Usos do passado em Tito Lívio: a construção de uma memória romana à época de Augusto (século I a. C.)**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015

SOUZA, Daniel Aparecido de. 2006. **Práticas políticas e o mos maiorum no principado romano: uma leitura de Plínio, O Jovem**. Anais do XVIII Encontro Regional de História - O historiador e seu tempo - ANPUH/SP - UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006. Cd-rom.

O PAPEL DAS MUSAS NA FUNÇÃO PERFORMATIVA DO CANTO (HORÁCIO, ODE, III, 1, 1-4)

Lívia Maria da Silva⁸¹, Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro⁸²

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a tradição mítica e a descrição hesiódica das divindades inspiradoras do canto, as Musas, o presente trabalho objetiva analisar, na *ode III, 1* de Horácio, como a função das Musas e a noção arcaica de religiosidade proporciona ao discurso, proferido pelo *aedo*, poder, veracidade e, conseqüentemente, uma maior força persuasiva.

Na referida *ode*, o *aedo* intitula-se *Musarum sacerdos*, ou seja, “sacerdote das Musas”. Assim, para que entendamos essa personagem, faz-se necessário compreendermos o contexto cultural de tradição oral em que as Musas estão inseridas, ou seja, a crença que os povos ágrafos depositavam no poder da palavra dita/cantada, bem como, a conseqüente sacralidade do canto. Sendo assim, veremos quem são as Musas, qual sua origem mítica e quais suas funções, baseando-nos na tradição literária de Hesíodo.

Além da crença que os povos ágrafos depositavam na pronúncia das palavras, para melhor justificar o poder atribuído ao canto, destacamos que, segundo a teoria dos *Atos Discursivos*, alguns enunciados têm a função de realizar ações ao serem proferidos - são os chamados *enunciados performativos*. Com isso, veremos, também, sob uma ótica interdisciplinar, como a solenidade criada na estrofe selecionada contribui para a validação de uma *função performativa*.

Para realização da presente investigação, consideramos importante a utilização do estudo introdutório de Jaa Torrano à *Teogonia*, no tocante à conscientização da concepção arcaica de linguagem e da natureza do canto, além de elucidar a origem genealógica das características das Musas hesiódicas e o conseqüente reflexo delas no *aedo* ou poeta inspirado. E, buscando apresentar, de modo interdisciplinar, como a noção do *performático* se manifesta em outras áreas do conhecimento mais recentes, *How To Do Things With Words*, de John Langshaw Austin.

Sendo assim, nossa análise parte do (re)conhecimento das divindades inspiradoras dos feitos artísticos, as Musas, destacando suas funções e sua ascendência mítica, para, em

⁸¹ Graduada na Licenciatura em Letras - Línguas Clássicas, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

⁸² Doutoranda associada ao Programa de Pós-Graduação de Letras (PPGL), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

seguida, apresentarmos brevemente a relação que a Teoria dos *Atos de Discursivos* tem com a noção do poder da linguagem e, por último, destacarmos, nos versos de Horácio, os termos que desempenham a *função performativa* e refletirmos sobre aqueles que apontam para a sacralidade e religiosidade da estrofe, construindo a solenidade necessária para que o canto seja proferido.

2 INSPIRAÇÃO E REVELAÇÃO DIVINA

A palavra grega *Mouσα* (Musa)⁸³ é usada para referir-se ao próprio canto e, segundo a tradição literária de Hesíodo⁸⁴, o canto (as Musas) é originado a partir da titânida Memória, em união com Zeus. Assim, encontramos, no mito, a ideia da linguagem como manifestação divina e, portanto, força presentificadora de fatos passados e futuros.

É por essa noção mítica da linguagem que acontece o surgimento das coisas, pois é o canto que possibilita o surgimento de forças numinosas pela sagrada relação que o nome tem com a coisa nomeada. E as Musas são a representação personificada desse canto, são elas que, por meio de revelações, conferem o poder das palavras pronunciadas/cantadas, pois trazem os fatos do campo do desconhecido para o campo do conhecimento, das trevas para a luz, do esquecimento para o não-esquecimento.

Assim, Hesíodo nos mostra esse canto (as Musas) como originado por Zeus e por Memória, para o termo nos males e aflições por meio do canto e das verdades reveladas:

Na Piéria gerou-as, da união do Pai Cronida, Memória rainha nas colinas de Eleutera, para oblvio de males e pausa de aflições. Nove noites teve uniões com ela o sábio Zeus longe dos imortais subindo ao sagrado leito. Quando girou o ano e retornaram as estações com as minguas das luas e muitos dias findaram, ela pariu nove moças concordes que dos cantares têm o desvelo no peito e não-triste ânimo, perto do ápice altíssimo do nevoso Olimpo, aí os seus coros luzentes e belo palácio (Teogonia, 53-63. Grifos nossos)

Pela descendência direta de Memória, as Musas reservam em si grande proximidade com as origens do universo e das coisas, bem como com todo aspecto trevoso e obscuro de Caos, já que Memória é neta de Caos. Essa relação com o aspecto trevoso de Caos nos proporciona ver as Musas como divindades que atuam no âmbito do desconhecido e é desse modo que elas têm o poder de retirar fatos do desconhecido e transformá-los em conhecidos.

⁸³ *Mouσα, ης (-η)*: I. muse; II. p. ext. 1 science, art; 2 chant; 3 parole persuasive. BAILLY, Anatole. Dictionnaire Grec-Français. Paris Hachette, 2000

⁸⁴ mais especificamente o próemio da *Teogonia*, intitulado *Hino às Musas*

Esse processo de tirar os fatos do âmbito do oculto é resumido na palavra *αληθέα*, *alétheia*, hoje comumente traduzida por verdade, mas que diz da ideia do des- esquecimento, já o alfa privativo nega a ideia de esquecimento (*lethe*).

Enquanto a descendência das Musas por Memória nos mostra essa noção de uma consciência plena de fatos ocultos e revelados, que nos remete à verdade e ao poder de manifestar Presença, sua descendência por Zeus, Poder soberano entre os deuses, nos remete ao poder do canto proferido, conservando as características paternas de justiça e soberania. “Portanto, o canto (as Musas) é nascido da Memória (num sentido psicológico, inclusive) e do mais alto exercício do Poder (num sentido político, inclusive)” (TORRANO, p. 16).

Desse modo, o *aedo*, poeta escolhido e inspirado pelas Musas, atua como instrumento das divindades e incorpora as característica do cantar que presentifica fatos e põe termo aos males, com a justiça de Zeus, entoando cantos divinos (pela relação com Memória) e mantendo sua autoridade (pela relação com Zeus).

A quem honram as virgens do grande Zeus e dentre reis sustentados por Zeus vêm nascer, elas lhe vertem sobre a língua o doce orvalho e palavras de mel fluem de sua boca. Todas as gentes o olham decidir as sentenças com reta justiça e ele firme falando na ágora logo à grande discórdia cômico põe fim, pois os reis têm prudência quando às gentes violadas na ágora perfazem as reparações facilmente, a persuadir com brandas palavras. (Teogonia, 81-90)

A autoridade do *aedo* não se restringe à sua relação com Zeus, mas estende-se à responsabilidade que ele tem ao proferir verdades/revelações por meio do canto. No entanto, todo o poder do canto é atribuído às divindades, e ele representa o receptor do dom divino pelo qual poderá cantar tais revelações aos seus ouvintes.

Nas invocações à Musa, os aedos pedem à deusa da memória e do canto que os assista, contando-lhes as histórias que desejam narrar. Assim, é atribuída à poesia uma origem divina e o aedo alega ser, não o autor dos versos que apresenta, mas simplesmente um porta-voz das Musas, que falariam por meio dele (KRAUSZ, 2007, p. 49)

No contexto da *ode* de Horácio, o *Musarum sacerdos* irá entoar seu canto divino com o propósito de chamar atenção para o caráter religioso carente de ser restaurado e, para isso, busca convencer o vulgo romano a reconhecer as práticas ancestrais de respeito e comprometimento com os deuses e a pátria,

O fato de o *eu* se manter distante, rechaçar o vulgo profano, a massa corrompida em caráter, o aproxima ainda mais das divindades, pois o mantém puro de qualquer desvirtuamento dos valores e de vícios de caráter. Assim, essa postura do *eu* fortalece sua autoridade e o caráter persuasivo de seu canto, pois atesta seu comprometimento para com as

divindades e a conseqüente responsabilidade que tem para com o que será proferido.

3 O ASPECTO PERFORMATIVO DO CANTO

Na primeira metade do século XX, a partir do campo da *filosofia da linguagem* deu-se a *Virada Linguística*, momento em que a linguagem passou de mero instrumento de reflexão para se tornar, também, objeto de reflexão.

Nesse contexto, o filósofo John Langshaw Austin, responsável por uma das revoluções ocorridas, desenvolve a teoria dos *Atos Discursivos*⁶¹, em que vai inovar o conceito de linguagem, apresentando-o sob a ótica de dois diferentes tipos de enunciados: *descritivos* e *performativos*. Assim, a antiga noção de linguagem como forma de descrever e constatar coisas, por meio de *enunciados descritivos*, é ampliada pela noção da linguagem como forma de executar ações, por meio dos *enunciados performativos*.

A partir dessa teoria, Austin vai revolucionar o conceito de linguagem: a tradicional (e exclusiva) noção de linguagem – que, até então, considerava apenas a função descritiva dos enunciados, ou seja, que a linguagem servia tão somente para descrever e constatar seres e acontecimentos – dá lugar a uma nova concepção de linguagem, mais renovada: a de que os enunciados, além de afirmar, descrever ou constatar (chamados, portanto, *descritivos*), podem também, realizar ações (chamados *performativos*).

What are we to call a sentence or an utterance of this type? I propose to call it a performative sentence or a performative utterance, or, for short, 'a performative'. The term 'performative' will be used in a variety of cognate ways and constructions, much as the term 'imperative' is. The name is derived, of course, from 'perform', the usual verb with the noun 'action': in indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action – it is not normally thought of as just saying something (AUSTIN, 1962, p. 6)

Para entender tal diferenciação, comparemos as seguintes sentenças e seus respectivos contextos. Como exemplo de uma sentença *descritiva*, imaginemos a situação em que um homem, ao apresentar sua esposa a um amigo, diga a seguinte frase: **“Esta é minha esposa”**. Com isso, ele está constatando algo, que pode ser verificado e julgado verdadeiro ou falso. Se, por outro lado, imaginarmos a situação de realização de uma cerimônia matrimonial, em que o sacerdote diga aos noivos, na presença dos convidados, **“Eu vos declaro marido e mulher”**, ficaremos impossibilitados de julgar verdadeira ou falsa tal sentença, pois ela não está constatando nada; ao contrário, está, ao ser proferida, realizando a ação de torná-los marido e mulher – e, por isso, uma sentença *performativa*.

Observemos, ainda, como essa *função performativa* se dá num clássico exemplo⁸⁵ de *enunciado performativo*: “E Deus disse: ‘Faça-se a luz!’. E a luz foi feita” (*Gênesis* 1:3). Neste, percebemos a ação de fabricar a luz sendo realizada por meio da fala de Deus, e é a essa função de realizar ações pela fala que se dá o nome de *performativa*. No entanto, para que a *função performativa* tenha êxito, se faz necessário, como quer Austin em sua teoria, que o enunciado seja proferido em circunstância de enunciação propícia e por e alguém instituído do poder necessário.

Tendo isso em vista, podemos dizer que, neste último exemplo, a circunstância de enunciação é a própria criação solene do universo, e o alguém instituído de poder para realizá-la é a própria divindade (já anunciada em *Gênesis* 1:1), que tem autoridade consagrada por ser detentora do poder criacionista e responsável pela manutenção do universo e das coisas. Portanto, considerando que os requisitos impostos pela teoria foram cumpridos, podemos dizer que em *Gênesis* 1:3 há sucesso na *função performativa* e que, se o mesmo enunciado fosse proferido em qualquer outro momento e por qualquer outro alguém, a *função performativa* não teria validade alguma, pois contrariaria os requisitos da teoria.

Austin chamará, portanto, *felizes (happy)* as sentenças bem sucedidas na performance, “*Besides the uttering of the words of the so called performative, a good many other things have as a general rule to be right and to go right if we are to be said to have happily brought off our action*” (AUSTIN, 1962, p. 14. Grifo nosso)⁸⁶;

No caso das que tiverem anulado o seu caráter *performativo*, “*the utterance is then, we may say, not indeed false but in general unhappy*” (AUSTIN, 1962, p. 14)⁸⁷. Verificar o êxito do aspecto *performativo* da sentença significa que ele pode falhar e, por isso, é necessário verificar se, de fato, o ato realizar-se-á pelo proferir da sentença. Por exemplo, se a mesma sentença, “Eu vos declaro marido e mulher” fosse proferida por um amigo dos noivos, em um encontro casual entre eles, ela não teria validade. Ou seja, mesmo que ainda não seja constativa de algo, essa sentença passa a não mais realizar nenhuma ação, de modo que seu caráter *performativo* torna-se nulo. Isso ocorre, porque para haver legitimação da performance “são necessários certos arranjos institucionais, sem os quais a ação que a enunciação tenta executar é simplesmente nula e vazia” (LEVINSON, 2007, p. 291).

Dessa forma, Austin passa a explicar que, na nova concepção de linguagem – a que abarca sentenças *performativas* –, alguns critérios serão necessários para a validação do

⁸⁵ Exemplo extraído SILVA, Gustavo Adolfo da. *Teoria dos atos de fala*

⁸⁶ Além da enunciação das palavras do chamado performativo, muitas outras coisas têm como regra geral para estar certo e dar certo, se é para dizermos que nossa ação foi realizada com sucesso

⁸⁷ A expressão é, então, podemos dizer, não de fato falso, mas em geral infeliz

aspecto *performativo* da enunciação. Tais critérios são explícitos em sua “*doctrine of the Infelicitities*” e funcionarão como uma espécie de “condições de felicidade”, pois uma vez violada uma das regras (ou condições) da “doutrina”, a sentença será *unhappy*.

Sendo assim, tentando detectar esses requisitos nos versos selecionados de Horácio, para que possamos atestar neles o aspecto *performativo*, passemos a analisar os seguintes aspectos: o poeta consagra o *eu* poético como sacerdote das Musas (*Musarum sacerdos*) e utiliza vários termos de cunho religioso que constróem a atmosfera solene do canto sagrado.

4 A SOLENIDADE E A SACRALIDADE DA ESTROFE

A *ode* selecionada para o desenvolvimento do presente trabalho faz parte do conjunto de poemas de Horácio, conhecido como *Odes Cívicas*, cujo objetivo foi, no século I a.C., buscar resgatar o *mos maiorum* (costume dos ancestrais)⁸⁸, para restabelecer a tradição romana. Iniciada de forma solene, com uma atmosfera moralizante, esta *ode* faz uma apresentação geral do contexto de decadência moral no principado de Augusto, elaborando críticas àqueles corruptos de caráter e incentivando o público alvo – a massa popular romana do século I a.C. – a reconhecer suas falhas de caráter e voltar a praticar os valores morais e cívicos tradicionais.

Assim, o *eu* apresenta críticas contra a volubilidade popular e contra tudo aquilo que é excessivo, destacando as consequências negativas do afastamento da tradição e demonstrando seu sentimento de *abominação e rechaçamento do vulgo profano* (*Ode I, v.1*). Destacar tais consequências significa profetizar à massa os futuros resultados de tal distanciamento e, para garantir a veracidade de tal “profecia”, o *eu* recorre ao aspecto religioso, se intitulando *Musarum sacerdos* (sacerdote das Musas).

O trabalho articula, portanto, a noção cultural arcaica e a teoria linguística, para destacar o poder de convencimento que Horácio constrói em sua *ode*, colocando o sacerdote das Musas em posição de profetizar à massa popular romana, sobretudo à juventude, as desgraças que poderão acontecer caso permaneça distanciada das noções tradicionais de honra, virtude e, sobretudo, da *pietas*⁸⁹.

Como temos observado ao longo do presente trabalho, a solenidade da estrofe tem a função de garantir tanto o êxito da *função performativa* nas ações destacadas, quanto à

⁸⁸ Conjunto de valores morais e cívicos de caráter consuetudinário, baseados na tradição dos costumes ancestrais, como, por exemplo, as noções de honra, virtude e comprometimento para com os deuses e a Pátria.

⁸⁹ Qualidade daquele que é capaz de externar seu comprometimento para com as divindades, por meio da prática de rituais de respeito e veneração, reconhecendo, a partir da sua condição mortal, a subordinação do homem às divindades.

veracidade das palavras que serão proferidas pelo poeta. Mas, além disso, essa solenidade aponta também para o sagrado momento em que as Musas estão em contato com o poeta por elas inspirado, atuando por meio de palavras cantadas. Já Torrano, interpretando as palavras de Hesíodo⁹⁰ no que se refere ao efeito provocado por essas palavras cantadas, destaca que “a recitação de cantos cosmogônicos tinha o poder de pôr os doentes que os ouvissem em contato com as fontes originárias de Vida e restabelecer-lhes a saúde, tal o poder e impacto que a força da palavra tinha sobre seus ouvintes” (TORRANO, 1991, p. 19)

Assim, considerando esta função do canto de restabelecer a saúde aos doente, observemos os versos de Horácio da seguinte forma: o *profanum uolgus*, que são os romanos que se deixaram afastar dos princípios tradicionais, representa o doente; o *Musarum sacerdos*, portanto, detém a força de, por meio do canto das “canções antes não ouvidas”, pôr o doente em contato com as “fontes originárias” dos costumes, lembrando-lhes o *mos maiorum* e, assim, restabelecendo-lhes a saúde no que diz respeito aos princípios morais romanos.

Passemos a analisar, portanto, por meio de uma tentativa de resgatar um sentido originário das palavras, como é construída a solenidade da estrofe, observando o sentido sagrado reservado em cada termo ou construção.

*Odi profanum uolgus et arceo Fauete linguis:
carmina non prius audita Musarum sacerdos
uirginibus puerisque canto*⁹¹

Abomino o vulgo profano e o **rechaço** Favoreci com silêncio: as canções antes não ouvidas eu, sacerdote das Musas, às virgens e aos jovens canto⁹²

Os verbos presentes na estrofe, *odi* e *arceo*, estão em primeira pessoa, logo, o sujeito deles é o *eu* poético que, no verso 3, se intitula sacerdote das Musas, por meio do aposto *sacerdos* (nominativo singular) e de seu complemento nominal *Musarum* (genitivo plural).

Considerando a preocupação política e religiosa que Horácio tem ao produzir esta *ode*, o verbo *odi*, aqui traduzido por *abomino*, conserva o sentido de *aversão* e *repugnância*, em vez de *ódio*, tendo em vista que Horácio condenava o sentimento excessivo e intenso, e que não está preocupado em marcar conotação sentimental pessoal, mas, sim, a preocupação social e piedosa do *Musarum sacerdos*.

De *arceo* podemos extrair tanto a noção de que o *eu* se *guarda* em si mesmo, se mantendo afastado da prole, quanto a noção de que não apenas se retém como *repele* essa prole profana de si, dando maior força ao sentido do *odi*, em se manter distante do vulgo

⁹⁰ HESÍODO, Teogonia, v. 98-103: Se com angústia no ânimo recém-ferido / alguém aflito mirra o coração e se o cantor / servo das Musas hineia a glória dos antigos / e os venturosos Deuses que têm o Olimpo, / logo esquece os pesares e de nenhuma aflição / se lembra, já os desviaram os dons das Deusas.

⁹¹ Horácio, *Ode*, III, 1, v. 1-4.

⁹² Tradução de autoria própria

corrompido no caráter.

Em *uolgus*, acusativo neutro de ambos verbos, temos tanto a noção do vulgo em oposição à aristocracia, quanto do vulgo no sentido da coisa comum à massa. Neste caso, pelo adjetivo *profanum* que o acompanha, observamos *uolgus* como se referindo à massa contaminada por costumes indistintos amplamente propagados por culturas diversas, que se afastaram de sua origem religiosa, já que o termo *pro-fanu*⁹³ diz da coisa que está à margem (e, portanto, fora) do lugar sagrado.

A expressão *fauete linguis* já é consagrada e utilizada em espetáculos, reuniões e ocasiões de canto para estabelecer o silêncio que contribui positivamente com as palavras que serão proferidas, sobretudo em aspecto religioso, pela já comentada noção de poder das palavras pronunciadas. Assim, o imperativo *fauete* determina que a segunda pessoa, aqui entendida como o ouvinte do canto que será proferido, *seja favorável* à ocasião, e tem seu sentido completo pelo ablativo plural *linguis*, expressando o meio por qual se deve favorecer, *pelas línguas*. Portanto, ser favorável com as línguas significa se deter na fala e não corromper o ritual que será iniciado, proporcionando que as palavras que serão proferidas possam exercer plenamente seu poder.

O termo *sacerdos*, aqui traduzido por *sacerdote*, conserva sua raiz *sacer*, que diz de algo sagrado, consagrado a uma divindade. Assim, o sacerdote é o alguém consagrado às divindades (no presente contexto, as Musas), que pode ser venerável ou abominável, dependendo da divindade com quem mantém relação.

Por fim, consideramos os termos *carmina* (canções) e *canto* (canto, profetizo, anúncio) como os mais importantes da estrofe, já que são originados do verbo *canere*, que, mais do que meramente *cantar*, significa *celebrar*, principalmente num sentido religioso, já que, nas origens das culturas de tradição oral o canto não aparece dissociado da conotação religiosa e mágica da manifestação divina da coisa nomeada.

Tendo em vista, portanto, a solenidade dos versos selecionados, criada a partir de termos de cunho religioso, podemos dizer que a circunstância de enunciação é criada pelo poeta ao ser construída a solenidade da sacralidade do canto. Já a consagração do *eu* como sacerdote das Musas atende ao segundo requisito, o de alguém instituído de poder necessário para proferir o enunciado, pois, como vimos no capítulo anterior, o *aedo* (aqui, o *Musarum sacerdos*) tem garantida sua autoridade, por ser instrumento sagrado que põe o plano humano em contato com o plano divino, através de seu canto, de sua ligação direta com as divindades

⁹³ *pro* (preposição): diante de; *fanum*, -i (s. n.): Lugar consagrado; Templo. MONIZ, Fábio Frohwein de Salles. Dicionário Latim-Português

reveladoras, por meio da inspiração e de seu consequente poder de proferir verdades.

Portanto, os verbos que desempenham especificamente essa *função performativa* são *odi* e *arceo*, já que o *eu* realiza as ações de **abominar** e **rechaçar** a massa profana no momento em que profere tal verso, nas devidas circunstâncias de enunciação e revestido do poder necessário para tal, o que atesta a característica sua piedosa, como mencionamos no capítulo anterior.

Cumpramos observar que, considerando o contexto da religiosidade arcaica, destacar a *função performativa* nas referidas ações de abominar e rechaçar significa marcar o reforço à autoridade do sacerdote das Musas que, enquanto ser piedoso, tem o se manter distante do ímpio para que não se contamine e, garante, portanto, sua honra pelo respeito que lhe é devido enquanto instrumento divino que proporciona aos demais mortais o contato com o sagrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que analisar o reconhecimento da *função performativa* do canto relacionada às Musas e à toda a tradição mítica, religiosa e cultural nos proporciona um maior aproveitamento do objetivo político da *ode* de Horácio, já que esta se baseia fortemente na tradição religiosa, uma vez que é evidente o apelo aos termos da esfera religiosa e a atmosfera solene com que o poeta constrói a introdução do discurso a ser proferido pelo *eu*, sacerdote das Musas. O cruzamento da teoria linguística dos *atos de fala* com a função do canto (das Musas) proporcionou entender a solenidade construída de modo mais abrangente, pois uma ideia completa outra, nos sendo de grande valor perceber como a ideia da força da circunstância de enunciação e do alguém instituído de poder para enunciar palavras verdadeiras perpassa o tempo, dos povos ágrafos à atualidade, respeitados o contexto e as especificidades de cada época.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. How. **To Do Things With Words**. Oxford: The Clarendon Press, 1962.
- BAILLY, Anatole. **Dictionnaire Grec-Français**. Paris Hachette, 2000.
- CALAME, Claude. 2005. **Entre narrativa heróica e poesia ritual: o sujeito poético que canta o mito**. Letras Clássicas **9**: 47-65
- HESÍODO. **Teogonia** – A origem dos deuses. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- KRAUSZ, L. S. **Invocação e Culto às Musas**. In: As Musas: Poesia e Divindade na Grécia Arcaica. EdUSP, 2007

LEVINSON, Stephen C. **Os atos de fala**. In: _____. Pragmática. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SANTOS, Fernando Brandão dos. **O canto dos helenos**: poesia e performance. *Clássica* **25**: 231-248

SILVA, Alexandre Rubenich. 2014. **Mnemosyne e Lethe**: a interpretação heideggeriana da verdade. *Archai* **13**: 71-84.

SILVA, Gustavo Adolfo da. **Teoria dos atos de fala**. UERJ. Copyright Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiifelin/41.htm> Acesso em 01 ago. 2018.

TORRANO, Jaa. **O mundo como função de Musas**: I. Discurso sobre uma Canção Numínosa; II. Ouvir Ver Viver a Canção; III. Musas e Ser; IV. Musas e Poder. In: *Teogonia - A origem dos Deuses*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

O NORDESTE E SUAS ARTES: RESSIGNIFICANDO LEITURAS E CONSTRUINDO PRÁTICAS

Laís Correia Teófilo de Souza⁹⁴; Maria Mayara de Lima Raulim Ramos⁹⁵; Vitória da Silva Figueiredo⁹⁶; Karllene Cristina de Carvalho Silva⁹⁷;

1 INTRODUÇÃO

Este artigo constitui-se na proposta de um projeto de leitura que visa trabalhar com textos orais e escritos que ajudem os alunos do 9º ano a refletirem sobre os discursos que permeiam a construção e a desconstrução da identidade nordestina na sociedade. Considerando que o Brasil é um país culturalmente diverso, de grande extensão geográfica, cheio de saberes e problemáticas, reconhece-se a pertinência de atrelar as questões sociais e do cotidiano aos estudos de leitura e produção de texto.

Antes de se debruçar sobre as reflexões que norteiam este projeto, é preciso questionar porque há um imaginário tão forte que produz a imagem do Nordeste e do nordestino. Como aporte teórico para essas reflexões, tomou-se como base teórico-metodológica a obra *A invenção do Nordeste e outras artes*, do historiador Durval Muniz de Albuquerque Junior.

As ideias sobre o Nordeste que estão arraigadas nos discursos do povo nordestino têm uma procedência antiga e remontam ao final do século XIX, período em que surgiram teorias que tentavam explicar as desigualdades e o atraso econômico do Brasil em relação à Europa. Ao se fazer a busca sobre uma gênese dos estudos sociais sobre o Nordeste, é possível encontrar as ideias de Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, que, influenciados pelas teorias evolucionistas, procuraram explicar o Brasil através dos argumentos epistemológicos do meio e da raça. Renato Ortiz (1994, p. 16), em “Cultura Brasileira e Identidade Nacional” mostra esse histórico de modo que, segundo o raciocínio traçado pelos cientistas sociais de então, “a compreensão da natureza, dos acidentes geográficos esclarecia assim os próprios fenômenos econômicos e políticos do país.

Numa distinção entre o que seria o Brasil ideal, o representado pelo Sul como o exemplo de progresso, e o Brasil a ser rechaçado, representado pelo Nordeste, os discursos que traçam a narrativa dos dois Brasis, um atrasado e outro como a cara do progresso, foi construída. Com isso, nos anos 20, intelectuais, políticos e artistas, encabeçados por Gilberto Freyre, articularam-

⁹⁴ Graduada em Letras Clássicas – Universidade Federal da Paraíba;

⁹⁵ Mestre em Ciências Sociais – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

⁹⁶ Universidade Federal da Paraíba

⁹⁷ Universidade Federal da Paraíba

se na tentativa de estabelecer uma nova imagem para a região.

É no momento de construção discursiva sobre a unidade nacional que se afloram diversos discursos regionalistas na tentativa de transformar os costumes, as manifestações culturais e as práticas sociais de cada região em símbolos e imagens que represente o nacional. (VASCONCELOS, 2006, p. 4)

Por fim, a partir da década de 60 o Nordeste começa a vender essa imagem como forma de “denúncia” do abandono que sofre por causa da seca, “configurando uma imagem de um Nordeste inventado, alicerçado por símbolos cristalizados ao longo do tempo” (OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 9).

O Nordeste foi e é inventado e “a identidade nacional ou regional é uma construção mental, são conceitos sintéticos e abstratos que procuram dar conta de uma generalização intelectual” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006, p. 27). Com isso, nascem os preconceitos, a internalização de estereótipos, as imagens associadas unicamente a um povo com o intuito de enaltecer e, ao mesmo tempo, segregar. Deste modo, é importante olhar para além da narrativa histórica, que é baseada num discurso institucional e legitimador de características de uma região. Segundo o mesmo autor, “O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo” (*idem*, 2003, p. 30).

No sentido desta discussão, busca-se levar aos alunos reflexões sobre estes discursos, que instituem determinada forma de ver e falar essa localidade e seus habitantes por meio de diversas linguagens conexas com uma teia de relações de poder e sentido.

Os conteúdos de Língua Portuguesa têm estreita relação com usos da linguagem, portanto, por meio das palavras a sociedade constrói diversas práticas discursivas. A vivência dos estudantes é fundamental para a construção dessas práticas. É preciso questionar quais imagens estão inseridas no cotidiano, como são representados os nordestinos nas artes, na televisão, nos filmes, nas redes sociais e como é possível trazer criticidade para o olhar dos estudantes diante dessas representações.

Faz-se necessário “refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos” (BRASIL, 2015, p. 71), assim como: “Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares” (BRASIL, 2015, p. 72).

Assim, busca-se dialogar com obras de arte, literatura de cordel, longas-metragens e músicas, considerando os critérios estabelecidos nos PCNS e aqueles inerentes a BNCC:

Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: [...] identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto historicoculturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social; • conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico; • reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades; • usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 2015, p. 33)

Ao se reconhecer como sujeitos capazes de promover alguma mudança em relação a este quadro de reprodução de discursos que reforçam preconceitos e/ou imagens estagnadas, busca-se, através do diálogo e do olhar minucioso para práticas de leitura e escrita, a construção de habilidades que auxiliem os alunos a desenvolverem conhecimentos para o uso da língua. Assim, o que os PCNs esperam na análise linguística, é que:

Espera-se que o aluno constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; • aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto). (BRASIL, 1998, p. 52).

Deste modo, se (re) apresentará e discutirá com os alunos público-alvo deste projeto algumas expressões artísticas nordestinas como forma de incentivar o pensamento crítico dos referidos sobre a historicidade e a construção de sua identidade regional, ao tempo em que se estimula a desconstrução das imagens estereotipadas, que muitos nordestinos se identificam e adotam, não por “ignorância”, mas por ser algo tão arraigado e imbricado na maneira de conceber o Nordeste que se torna difícil romper.

A médio e longo prazo, também se espera que os alunos, com quem se desenvolveu este projeto, possam se aproximar de obras literárias consideradas clássicas e que, muitas vezes, não consegue prender a atenção do leitor adolescente em um primeiro contato. Espera-se não só a “simples” leitura de obras de, por exemplo, Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz, mas também a capacidade de reflexão crítica sobre o seu conteúdo por parte destes estudantes leitores.

2 A IDENTIDADE CULTURAL E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa” (1998) apresentam os objetivos a serem alcançados pelos professores, assim como os principais desafios ao se trabalhar a linguagem com adolescentes. Neste último ponto, discute a necessidade que o aluno desta faixa-etária apresenta no tocante a construção de sua identidade e autonomia a partir de uma postura reflexiva e propositiva. O adolescente enfrenta, em termos gerais, várias mudanças corporais e comportamentais, assim como assumem um papel mais atuante quanto a defesa e a luta pelo reconhecimento do seu lugar no mundo, uma vez que a pluralidade permeia o âmbito escolar.

Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. (BRASIL, 1998, p. 47).

Nesta perspectiva, o professor e demais integrantes da escola, ao passo em que consideram as particularidades e subjetividades da adolescência, também necessitam criar estratégias de ensino-aprendizagem capazes de facilitar a absorção do conteúdo regular do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental ao passo em que investem no desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica destes alunos.

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos **o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos.** (BRASIL, 1998, p. 48, grifo nosso).

Ao considerar este “desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem”, sobretudo no tocante a percepção de mensagens (sejam orais, midiáticas ou escritas) com teor preconceituoso e que reforça determinados estereótipos, reconhece-se a necessidade de se estimular o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, sobretudo nos estudos de textos em suas diversas modalidades, aqui com enfoque nas questões do regionalismo e identidade nordestina.

A cultura nordestina é permeada de expressões artísticas frutos dos mais variados movimentos e que, em maior ou menor grau, contribuíram para a construção da identidade e estereótipos. Conforme discutido na seção anterior, ao utilizar-se da discussão do autor Durval de Albuquerque Junior, compreendeu-se que até obras de artes, literárias e musicais consagradas estão imbuídas de questões discursivas e imagéticas que se relacionam diretamente

com a ideia do regionalismo, algumas vezes, estereotipada. Não se questiona aqui, de nenhuma forma, a relevância destas artes para a região e para o próprio processo de ensino-aprendizagem, mas verificou-se a necessidade de estimular o aluno a ir além do que lhe é apresentado através destas expressões artísticas e da própria mídia quando as veiculam.

Diante disto, problematiza-se: como os estudantes do nono ano do ensino fundamental enxergam o Nordeste? O que é Nordeste para eles? Como estes estudantes compreendem as representações do Nordeste nas produções artísticas e sua veiculação nas mídias? Até que ponto essa “identidade” e/ou estereótipos causam identificação e estranhamento?

Na perspectiva de pesquisador e professor, questiona-se: de que maneira se pode trabalhar com os alunos do nono ano do ensino fundamental a construção da identidade nordestina nas mais variadas expressões artísticas? Como estimular o desenvolvimento crítico do aluno acerca deste regionalismo amplamente disseminado e divulgado? Como trabalhar metodologicamente os aspectos discursivos, imagéticos e históricos imbrincados nestas expressões artísticas nordestinas que, ou atuam como protagonistas do ensino-aprendizagem na sala de aula, ou são amplamente veiculados pelas mídias e facilmente alcançam os estudantes? De que forma, ao partir do ensino da linguagem, o professor pode mediar a leitura e discussão de obras nordestinas e a reflexão crítica do aluno sobre elas?

3 ETAPAS METODOLÓGICAS

Faz-se necessário estabelecer procedimentos metodológicos adequados para a implementação eficaz dos objetivos elencados neste projeto de leitura, que tem como recorte temporal para sua duração de janeiro a junho do ano de 2020.

Inicialmente, será realizada a leitura e discussão de textos que compõem o referencial teórico-metodológico estabelecido, bem como dos documentos oficiais como “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) e “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC). Se fará também: pesquisa e seleção de letras de músicas, obras de artes, filmes e cordéis que abordem a questão do regionalismo e identidade nordestina, estereotipada ou não; parceria com a escola pública de ensino fundamental onde se executará as atividades que serão elencadas abaixo; reuniões de planejamento e avaliação sistemática das atividades; elaboração de artigo científico para apresentar os resultados imediatos alcançados com a implementação deste projeto de leitura. A seguir serão apresentados, as ações e atividades que serão executadas.

Visita à escola e aproximação com a turma: visita à escola selecionada para conhecer a turma com quem se desenvolverá as atividades deste projeto, divulgar as ações, entregar folder informativo (conforme Apêndice 1 e 2) e estabelecer o primeiro contato entre as

facilitadoras e os alunos.

Primeira atividade: neste momento do projeto a proposta é apresentar músicas essencialmente compostas e interpretadas por artistas nordestinos, que reflitam o imaginário cultural e as diferentes facetas da região nordeste, como também, a discursos que tragam o que se entende por 'identidade' nordestina.

Para o primeiro momento, pretende-se levar para a escola a presença de algum artista paraibano que interprete algumas das canções selecionadas e proporcione a reflexão sobre a identidade nordestina.

No segundo momento, que se constituirá na proposição do debate, os alunos serão convidados a questionar elementos das canções apresentadas, desde a estética das canções à composição das letras. Por exemplo: quais são os elementos sonoros que remetem ao Nordeste? Que imagens essas canções nos remetem? Quais os aspectos das letras que lembram a fala nordestina? Quais são os discursos repetidos nas letras que se entrelaçam o com que se imagina da 'identidade' nordestina? Há traços em comum nessas músicas? Há alguma canção que saia do lugar-comum quando se fala em paisagem nordestina?

Quanto as músicas que serão apresentadas e proporcionarão o debate, listam-se a seguir: A Força que nunca seca (Chico César), Ponta dos Seixas (Cátia de França) e Retirada (Elomar Figueira Melo)

Segunda atividade: nesta segunda atividade serão apresentadas cenas previamente selecionadas dos filmes "Sai de Baixo" e "Shaolin do Sertão". A partir da apresentação de trechos do primeiro filme, intenciona-se que os alunos observem a interpretação da personagem Dona Jaula, como também a reação e comportamento dos outros personagens em relação a ela. Já em "Shaolin do Sertão" pede-se atenção às questões relacionadas a cultura nordestina, tais como: sotaque, expressões linguísticas, figurino e costumes locais.

Ao término da exibição se dará início ao diálogo com o fim de proporcionar a análise crítica das cenas e personagens, momento em que os alunos terão a oportunidade de expressar suas percepções no que se refere a concepção da personagem Dona Jaula, verificar se há presença de estereótipos negativos relativos a apresentação da cultura nordestina nos filmes, ao passo em que também possam relatar acontecimentos de seu cotidiano que envolvam identidade e estereótipos nordestinos. Ao final deste encontro, é esperado que os estudantes, além de ter aprimorado sua análise crítica, tenham também despertado maior interesse no que se diz respeito a cultura local e nordestina.

Terceira atividade :serão apresentadas, nesta terceira atividade, obras de arte de artistas nordestinos. As telas a serem trabalhadas são de autoria não só daqueles considerados

clássicos, mas também dos artistas atuais que vêm representando, através da pintura, a identidade do povo nordestino. Albuquerque Junior (2017, p. 166) discute que: “[...] Os quadros são cintilações, iluminações, linhas de luz, cores, formas, que constroem um dado espaço pictórico para a região, que lhe atribuem formas “verdadeiras e definitivas”; formas que lhe dão corpo e falam de sua alma”.

Faz-se relevante a aproximação com tais obras para além do que um movimento, uma época e um estilo quiseram materializar através delas, de maneira que o receptor possa articular suas impressões sobre a mensagem recebida (através da visualização das imagens) com sua história de vida e conhecimento de mundo.

Deste modo, objetiva-se, após apresentação das telas e diálogo inicial com alunos a respeito do seu conhecimento, ou não, dos artistas, a proposição do debate a partir da análise crítica das imagens no que diz respeito a representação do regionalismo, identidade e estereótipos nordestinos. Ainda intenciona-se observar, a partir dos discursos dos estudantes, suas posições de identificação ou estranhamento no tocante a representação do Nordeste e seu povo.

As obras de artes selecionadas para o desenvolvimento desta atividade são: Telas “Procissão” e “Banho de Rio” (Cícero Dias); Tela “Mulher na Rede” (Antônio Bandeira); Tela “A Vida Começa em Olinda” (Chris Cysneiros) e Tela sem título de Marlus Daniel.

Quarta atividade: a proposta da quarta atividade é trabalhar com a Literatura de Cordel. Inicialmente se irá questionar aos estudantes se possuem algum conhecimento prévio sobre o assunto e promover o incentivo para que possam compartilhar suas possíveis experiências. Será realizada uma breve exposição dialógica a respeito da origem e das características dessa manifestação artística, destacando algumas de suas particularidades. Em seguida, se apresentará alguns exemplos de cordéis dos principais cordelistas nordestinos, quais sejam: “Homenagem à mulher” (Bráulio Bessa), “Feira de São Cristóvão” (Mestre Azulão) e “Lampião em Villa Bella” (João Martins de Athayde).

Quinta atividade: a partir das discussões e conhecimentos adquiridos com as atividades anteriores, se proporcionará aos alunos a oportunidade de criarem expressões artísticas que possam expressar sua percepção sobre a ideia do regionalismo, identidade e estereótipos nordestinos, assim como sua análise crítica de uma ou mais obras de artistas que se dedicaram a materializar sua concepção sobre o que é o Nordeste.

Os alunos poderão se dividir em grupos compostos por, no máximo, quatro integrantes e optarão por um tipo de expressão artística com que se identifiquem e desejem produzir, seja literatura, música, desenhos ou a criação de conteúdo digital.

Serão disponibilizados materiais e ferramentas para a produção do material e a equipe responsável por este projeto atuará como facilitadora durante o processo de criação artística por parte dos alunos.

Encerramento das atividades do projeto com os alunos: a partir de parceria firmada previamente com a professora da disciplina de Língua Portuguesa, responsável pela turma com quem se desenvolverá este projeto de leitura, se utilizará do período de aula para a exposição do material produzido pelos estudantes. Neste momento intenciona-se não só encerrar as atividades, mas também receber o feedback geral dos alunos e despertar a curiosidade e o interesse de outros estudantes da turma que podem ter optado por não participarem do desenvolvimento do projeto

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eficácia, eficiência e efetividade de um programa ou projeto dependem do cumprimento das várias etapas que os envolvem, como a elaboração, a execução e a avaliação. É necessário que um projeto, ao ser elaborado, esteja intimamente relacionado a realidade e contexto social, cultural, econômico e político em que seu público-alvo está inserido, assim como deve firmar objetivo geral e objetivos específicos claros e possíveis de serem efetivados, ter uma base teórico-metodológica sólida e crítica e estabelecer o tipo de avaliação que irá ser utilizada para verificar o alcance das metas pré-estabelecidas.

Para este projeto de leitura optou-se pela avaliação de processos que, segundo Costa e Castanhar (2003), procura perceber quais os obstáculos que impedem um desenvolvimento apropriado do programa ou projeto e, a partir disso, elaborar dados capazes de nortear a continuação do processo de implementação, ou até uma reprogramação de determinado programa.

Deste modo, ao fim de cada atividade que será executada, se disponibilizará um questionário de avaliação (conforme Apêndice 3), produzido com o intuito de ser mais lúdico e informal, em que o aluno selecionará o *emoji* que representa seu nível de satisfação com a atividade e também poderá tecer sugestões e comentários.

Após a realização de cada atividade, a equipe responsável pelo projeto também se reunirá para averiguação dos questionários de avaliação preenchidos pelos alunos, bem como para o desenvolvimento de ajustes necessários que poderão otimizar as ações e alcançar resultados mais eficientes e efetivos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 2001

ATHAYDE, João Martins de. **Lampião em Villa Bella**. Disponível em: <<http://www.paraibacriativa.com.br/artista/joao-martins-de-athayde/>>. Acesso em: 10 Març. 2019.

AZULÃO, Mestre. Feira de São Cristóvão. In: SILVA, José Severino da. **Cordel identitário: uma análise da temática social na obra de Mestre Azulão**. IN: Anais do XVI do CNLF. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2012. Disponível em: <<https://issuu.com/antoniocabralfilho6/docs/153.pdf-azulao>>. Acesso em: 10 Març. 2019..

BANDEIRA, Antônio. Mulher na Rede. 1945. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2526/mulher-na-rede>>. Acesso em: 10 Març. 2019.

BESSA, Braulio. Homenagem à mulher. In: **Lindas poesias de Bráulio Bessa**. Disponível em: <<https://livrocafe.com/2017/09/11/9-lindas-poesias-de-braulio-bessa/>>. Acesso em: 10 Març. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 10 març. 2019.

CÉSAR, Chico. **A força que nunca seca**. São Paulo: Biscoito fino, 1999. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oHO4oeWT62o>>. Acesso em: 9 març. 2019.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. IN: **RAP**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 37, set./out. 2003.

CYSNEYROS, Chris. A Vida Começa em Olinda. IN: **Delicadezas – Chris Cysneiros**. Câmara dos Deputados, 2014.

DANIEL, Marlus. Sem título. Disponível em: <https://br.pinterest.com/marlus_daniel/>. Acesso em: 10 de Març. 2019.

DIAS, Cícero. Banho de Rio. 1931. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2703/banho-de-rio>>. Acesso em: 10 Març. 2019..

DIAS, Cícero. Procissão. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**.

São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2693/procissao>>. Acesso em: 10 Març. 2019.

FRANÇA, Cátia de. **Ponta do Seixas**. João Pessoa: Acacia, 1996. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=mb3g1EiR5pA>>. Acesso em: 9 març. 2019

MELO, Elomar Figueira. **Retirada**. Bahia: PolyGram, 1978. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=MiDyVcPZFAA>>. Acesso em: 9 març. 2019.

OLIVEIRA, Ingrid; SANTOS, Jônatas J. S. O Nordeste (não) é longe daqui. Reflexões sobre a “invenção do Nordeste” com alunos da educação básica. In: **XII SEMANA DE HISTÓRIA DA FECLESC HISTÓRIA E HISTÓRIAS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**, 12, 2016, Fortaleza, CE. Anais. Disponível em:
<http://uece.br/eventos/semanadehistoriadafeclesc/anais/trabalhos_completos/72-11850-20112013-161620.pdf> Acesso em: 10 març. 2019.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

O SHAOLIN do Sertão. Direção: Halder Gomes. Coprodução: Globo Filmes; Paramount Pictures; Ancine; FSA. Roteiro: L.G. Bayão. Intérpretes: Edmilson Filho, Fabio Goulart, Bruna Hamú, Dedé Santana, Marcos Veras, Igor Jansen, Fafy Siqueira, Falcão. Brasil, Paris Filmes, 2016.

SAI de baixo – o filme. Direção: Miguel Falabella. Produção: Lereby Produções; Daniel Filho. Coprodução: Globo Filmes. Roteiro: Miguel Falabella. Intérpretes: Miguel Falabella; Marisa Orth; Aracy Balabanian; Luis Gustavo; Tom Cavalcante e outros. Brasil, Imagem Filmes, 2019.

Significado Emoji. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/emoji>>. Acesso em: 10 de Març. 2019.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. A construção da imagem do nordestino/sertanejo na constituição da identidade nacional. In: **II ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, Bahia, 2006

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E RUMOS NA ATUALIDADE

Leidy Jane Claudino de Lima⁹⁸; Alexandre de Oliveira Ferreira⁹⁹; Edivania de Castro Pires¹⁰⁰; Jorge Fernando Hermida Aveiro¹⁰¹

1 INTRODUÇÃO

Nos processos contemporâneos educacionais, foram observadas várias transformações no âmbito da educação especial, surgindo uma nova perspectiva na área de inclusão social, na qual o modelo de “atendimento” da educação segregada é substituído com o modelo da inclusão educacional em ambiente escolar formal e curricular. Essa nova perspectiva tem como marco legal as políticas de inclusão na atualidade.

A proposta em torno da garantia do direito educacional é parte integrante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Porém, na atualidade esse direito pode estar sendo ameaçado por meio das mudanças propostas pelo governo federal para a referida política (MANTOAN, 2018).

No marco desse trabalho, apresentamos como principal objetivo fazer uma análise problematizadora e atualizada com base na pesquisa documental e bibliográfica sobre os rumos que estão sendo sinalizados pelo governo federal no que condiz as mudanças na política nacional de educação especial e que refletem diretamente na garantia do direito educacional da pessoa com deficiência.

Esse trabalho foi organizado em 4 partes, além da introdução. Na primeira parte “Documentos norteadores e o direito à educação” descrevemos o contexto de influência legal dos documentos nacionais para a elaboração da luta pela efetivação do direito educacional. Na segunda parte “Avanços e desafios para manutenção da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva” fazemos uma discussão sobre o possível processo de

⁹⁸ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga, com especialização em Atendimento Educacional Especializado e psicopedagogia clínica e institucional. Atualmente trabalha como docente da Educação Básica na área de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Cabedelo-PB.

⁹⁹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Filósofo, atualmente trabalha como profissional liberal.

¹⁰⁰ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga, atualmente trabalha na área de coordenação educacional na Rede Municipal de Santa Rita-PB e como docente da Educação Básica da Rede Municipal de João Pessoa-PB.

¹⁰¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFPB) e do Mestrado Profissional em Gestão de Aprendizagens (MPGOA), ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

descaracterização que a proposta para Educação Especial na perspectiva inclusiva pode sofrer com as mudanças previstas pelo governo federal em seu ordenamento legal. Essas mudanças, podem ocasionar no processo de desconstrução para a garantia do acesso e permanência dos alunos com deficiência em condições de igualdade no sistema escolar. Na terceira parte, apresentamos a metodologia adotada com base na pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfico. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 DOCUMENTOS NORTEADORES E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O contexto de influência legal dos documentos nacionais para a elaboração da luta pela efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, tem sido na atualidade constantemente debatido no cenário político nacional. As proposituras em torno das políticas de inclusão educacional definem o direito educacional como um dos mais importantes direitos conquistados:

Pela sua natureza, o direito à educação deve ser considerado um dos direitos mais complexos do conjunto dos direitos humanos. A complexidade da natureza do direito à educação começa pelo seu sujeito de direito. Efetivamente, são as crianças seus titulares e, ao mesmo tempo, seus importantes beneficiados (HERMIDA, 2009, p. 37).

Diversos documentos influenciaram na construção do ordenamento legal de políticas públicas de inclusão educacional e buscam assegurar em seu entorno que esse direito seja uma realidade.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, com a formação do Estado Democrático de Direito as pessoas com deficiência passaram a ter a possibilidade do exercício ao direito educacional: Artigo 206 “O ensino será ministrado com base nos princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola”. E o artigo 208 afirma: –O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Os artigos mencionados por definição são importantes fontes de consulta no ordenamento legal na definição de diretrizes específicas para o direito educacional que em ambiente escolar para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Dentre os principais documentos legais que foram elaborados voltados para o direito educacional e que referenciam nas suas diretrizes o direito educacional das pessoas com

deficiência destacamos: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9694/96 de 20 de dezembro de 1996), que incluiu a Educação Especial como modalidade educativa; Plano Nacional de Educação (Lei n. 13005, de 26 de junho de 2014) que por sua vez dedica uma meta específica voltada a ampliar a matrícula da educação especial na escola regular; e recentemente a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu Capítulo IV também dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Sobre o direito à educação: Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. E já previa em seu artigo 54: “III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) garante como parte de seus princípios em seu Artigo terceiro –O ensino será ministrado com base no seguinte princípio: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E ainda dedica um capítulo específico à Educação Especial. As especificidades referentes aos direitos educacionais da pessoa com deficiência são afirmadas no Capítulo V. Em seu art. 58 define o conceito de Educação Especial enquanto modalidade de ensino:

Art. 58. 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 (BRASIL, 1996).

A organização das diretrizes específicas voltadas para a Educação Especial foi um documento importante para subsidiar a futura construção de uma política nacional para a educação inclusiva. Dentre os principais documentos que defenderam o direito à inclusão educacional das pessoas com deficiência e formam a legislação específica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) exerce um papel central na sua composição. Desse modo,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...] (BRASIL, 2008, p. 14).

A implementação de uma política específica para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é enfatizada no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/ 2014). As orientações conduziram na organização em torno das necessidades educacionais da pessoa com deficiência. Em conformidade com a legislação vigente, reconhecido com meta específica.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A recente aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146 de 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, organiza em seu estatuto as regras enquanto marco regulatório sobre os direitos das pessoas com deficiência. Esse é dos principais tratados com força de ordenamento jurídico legal sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, e em especial sobre a obrigatoriedade do direito educacional em ambiente escolar formal.

O ordenamento jurídico legal, torna-se vital para manutenção do direito educacional, visto que –na prática, em quase todos os países do mundo, inclusive no Brasil, crianças e jovens vêm sendo excluídos do ensino regular. Muitas diferentes desculpas têm sido usadas para justificar essa exclusão deliberada “a maioria delas diz respeito às características individuais” (ANTUN, 2013, p. 35).

A criação de uma política específica voltada para assegurar o direito educacional da pessoa com deficiência, deve ser vista como uma das mais importantes medidas no combate a práticas segregadoras. Sendo a Política Nacional de Educação Especial constituída com um importante instrumento para garantia do direito educacional da pessoa com deficiência. Visto que, o direito à educação dos sujeitos com deficiência perpassa obrigatoriamente o contexto da inclusão/exclusão para se concretizar na sociedade atual e depende de outras esferas importantes, como o processo de ordenação jurídica do dever do Estado, das famílias e da sociedade civil como um todo.

3 AVANÇOS E DESAFIOS PARA MANUTENÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A construção proposta para Educação Inclusiva como modalidade educacional deve

estar pautada por princípios de equidade que assegurem o respeito e a dignidade humana ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência em condições de igualdade no sistema escolar.

Para Antun (2013, p. 34) –sabemos que algumas das questões (e motivações) subjacentes às atuais políticas e práticas relativas à inclusão, no contexto educacional, derivam de diferentes compreensões e usos do termo *educação inclusiva*. Dessa forma, a expressão sobre a educação inclusiva, segundo a autora tem sido interpretada e aplicada de diferentes maneiras e até de maneiras contraditórias, de acordo com os diversos interesses.

Nas últimas décadas houve um crescente aumento na matrícula dos alunos com deficiência na modalidade da Educação Básica. Esse fato, justifica-se por ações presentes no aparato legal específico das políticas de inclusão educacional, dentre outros documentos importantes. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial (2008), se constitui uma importante Política de Estado para garantia do acesso e permanência escolar da pessoa com deficiência. A respeito dos dados históricos em termos de inclusão escolar:

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registraram-se 179.364 (53,2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançam 664.466 (79%) estudantes em 2013. (BRASIL, 2008, p. 12)

O princípio universal do acesso à educação básica estabelece o direito aos educandos com deficiência ao ingresso e à permanência na escola regular, visando oportunizar o seu desenvolvimento educacional e o exercício dos seus direitos em ambiente escolar. “As escolas de nível básico têm um papel inestimável e imprescindível na formação dos cidadãos deste e de todos os séculos dos séculos... Reinventar o modo tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar urgentemente, nas salas de aulas” (MANTOAN, 2013, p. 103). Sobre o problema da exclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), registra:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Conforme dados coletados no Censo Escolar (BRASIL, 2018)¹⁰² uma importante fonte de informação utilizada pelo Ministério da Educação (MEC), informam que “57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%”. Com relação às matrículas na educação básica, no ano de 2016. “As regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente”(BRASIL, 2018).

Com o crescente aumento da matrícula desses educandos no sistema regular de ensino, os dados estatísticos educacionais atuais informam que:

O número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o percentual de alunos que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também subiu, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% 2017 (BRASIL, 2018, p.11).

Em termos quantitativos ao todo as matrículas dos alunos da Educação Especial na Educação Básica no ano de 2017 contabilizou o total de 827.243, em termos percentuais, assim distribuídas:

Matrículas nas CLASSE COMUM COM AEE: 40,1%; Matrículas nas CLASSES COMUNS SEM AEE: 50,8% e CLASSES ESPECIAIS: 9,1%. A rede municipal de ensino detém 47,5% das matrículas na educação básica apresentando um aumento de 0,7 p.p. na participação em relação a 2016 (BRASIL, 2018, p. 15).

Enfatizamos que a ampliação do acesso escolar através do aumento no número de matrículas dos educandos público-alvo da Educação Especial na educação básica, chegando ao quantitativo de 90,9% em 2017, é parte integrante das estratégias traçadas na Política Nacional de Educação Especial.

Apesar das conquistas viabilizadas historicamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), vem passando por problemas para manutenção da garantia de sua proposta original (MANTOAN, 2018).

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

¹⁰² Os dados são referentes às notas estatísticas do Censo Escolar de 2017. O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória ao estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008 (BRASIL, 2018).

(2008), foi sancionada no segundo mandato do governo Lula da Silva (2002-2006; 2007-2010) e mantida no seu ordenamento legal durante o governo Dilma Rousseff (2011- 2016). Porém, após a consolidação do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016 tendo como consequência a cassação do seu mandato, as políticas adotadas pelo atual Governo Michel Temer (2016-2018), as políticas públicas conquistadas historicamente vêm passando por um processo de descontinuidade.

Especificamos que a reforma da Política Nacional de Educação Especial vem sendo desenhada no que tange ao processo de desconstrução de suas diretrizes para a Educação Especial e a Inclusão Educacional em ambiente escolar inclusivo (MANTOAN, 2018). Essa alterações vem sendo desenhadas pelo Ministério da Educação que pretende reformular a Política Nacional de Educação Especial (2008). No entanto, a discussão em torno das questões vinculadas as alterações não tem sido amplamente difundidas na sociedade.

Em nota o Ministério Público Federal (MPF)¹⁰³ por meio da Associação dos Magistrados do Estado do Rio de Janeiro (Amaerj), adverte que o MEC não pode alterar a educação especial sem o devido debate. A procuradora federal Deborah Duprat, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), recomenda que a pasta cumpra a Constituição Federal e as convenções internacionais, além de investir na ampliação e melhoria da educação inclusiva na rede regular de ensino. Em audiência pública realizada, “Foram convidados apenas representantes dos secretários municipais e estaduais de Educação, de oito entidades que atuam no setor – Apae e Pestalozzi entre elas – e do Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência” (MPF, 2018).

O Ministério da Educação (MEC)¹⁰⁴, no mês de novembro de 2018, entre os dias 19 à 23, abriu uma consulta pública sobre as propostas para a alteração da política. A consulta pública sobre a proposta para a nova reformulação intitulada de “POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EQUITATIVA, INCLUSIVA E AO LONGO DA VIDA” gerou controvérsias e manifestações de diversas entidades no que tange as mudanças indicadas na sua proposta para assegurar o direito à inclusão educacional da pessoa com deficiência. Em contrapartida, em defesa da manutenção da Política Nacional de Educação Especial, algumas entidades têm se manifestado sobre a proposta do Governo Federal que consiste em reformar a proposta original.

¹⁰³ Notícia disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/07/mec-nao-pode-fazer-mudancas-na-educacao-especial-sem-o-devido-debate-adverte-mpf>> publicada em 04/07/2018 às 07h36, por Cida de Oliveira, da RBA.

¹⁰⁴ Consulta encerrada no dia 23 de novembro de 2018. Disponível em <<https://pnee.mec.gov.br/>>

Recentemente, foi produzido um manifesto¹⁰⁵ em defesa da Política Nacional de Educação Especial (2008). O documento representa as diversas instituições, universidades, pesquisadores e movimentos sociais de todo o país que se manifestaram junto ao MEC sobre a análise das propostas que visam em mudanças na política.

As alterações previstas para a política atual ferem conquistas históricas no tocante ao estigma do antigo modelo educacional. Conforme critérios de incapacidade ou limitação, onde o aluno era visto como um “problema” para estudar nas salas comuns, podemos voltar ao retrocesso na garantia do direito à educação da pessoa com deficiência.

Todas essas considerações justificam nossa indignação ao lermos o conteúdo dos slides apresentados pela SECADI em reunião com alguns representantes de entidades voltadas a pessoas com deficiência e técnicos do MEC. Segundo a matéria no portal do Ministério da Educação (Anexo II), a proposta contou com ‘amplo apoio’ dos presentes. E como não contar, já que são esses os que usam o termo ‘atualização’ para, na verdade, modificar a Política no sentido de retroceder, de voltar ao velho Modelo Médico de interpretação da deficiência? (LEPED/FE/UNICAMP, 2018, p. 11).

O modelo segregador pode ser retomado com a aprovação das mudanças na política de Educação Especial proposta pelo Governo Federal. Pois, espera-se na opinião das entidades comprometidas com a manutenção do direito educacional em ambiente escolar formal, que o MEC esteja novamente considerando a possibilidade de privação do direito à educação com base na inexistência do direito à família de “escolha” entre escola comum e escola especial (LEPED/FE/UNICAMP, 2018).

Para Hermida (2009), a educação é caracterizada como um fenômeno social concreto. Ou seja, na prática a compreensão dos marcos legais presentes nas políticas educacionais precisam conter nos seus objetivos a consolidação da igualdade educacional. Ressaltamos que a educação inclusiva é uma Política de Estado, seus princípios são assegurados por meio dos documentos oficiais norteadores que apregoam os direitos das pessoas com deficiência na perspectiva do direito educacional como um direito inalienável.

4 METODOLOGIA

¹⁰⁵ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped/FE/Unicamp), em parceria com diversas instituições, universidades, pesquisadores e movimentos sociais de todo o país, vem a público pontuar questões fundamentais em relação ao movimento que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação - MEC vem fazendo, no sentido de reformar a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (MEC, 2008). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/380190091/Texto-de-Analise-Dos-Slides-Sobre-a-Reforma-Da-PNEEPEI-FINAL>.

Este artigo, foi realizado a partir da uma abordagem qualitativa com caráter documental e exploratório. As interpretações se fundamentaram na pesquisa bibliográfica e documental das políticas públicas de inclusão educacional. Mencionamos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e sua importância para a garantia da inclusão educacional em ambiente escolar.

A partir da análise documental, foram revisados os princípios de acesso educacional na escola regular como parte integrante das políticas de inclusão. -Isto se faz importante porque a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 2009, p. 3).

Na pesquisa bibliográfica obtivemos maior respaldo teórico para debater sobre o tema das políticas educacionais de inclusão no tocante a implementação da Política Nacional de Educação Especial (2008), que culminou em avanços para a inclusão das crianças com deficiência ao sistema regular de ensino. Assim, na pesquisa bibliográfica:

Para obtenção de dados podem ser utilizados três procedimentos: Pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos. A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral, sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONE; LAKATOS, 2003, p.158).

Necessariamente, recorreremos a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, como possibilidade de análise dos principais documentos que compõem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sobre a sua importância para manutenção do direito à inclusão escolar na atualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O combate às práticas segregadoras é vital e indispensável diante de um cenário constituído historicamente como aceitável que discriminava e eliminava as possibilidades de participação social da pessoa com deficiência. O acesso e permanência ao sistema escolar inclusivo é entendido como uma das mais importantes conquistas presentes na legislação nacional atual, afirmada pela política nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Pois, por meio dos dispostos legais, o problema da exclusão

escolar pode ser combatido.

O debate atual sobre os rumos da Política Nacional de Educação Especial (2008), é de extrema importância. Isso porque, caso sejam aprovadas as mudanças propostas pelo atual governo, o direito a inclusão educacional na escola regular estará ameaçado.

A Educação Especial como modalidade escolar substitutiva não é mero acaso e, no passado, foi responsável pela invisibilidade de pessoas com deficiência. Em 2018, é inadmissível que, a pretexto de ‘atualizar’ a Política, abra-se novamente a porta para retrocessos (LEPED/FE/UNICAMP, 2018, p. 22).

A Educação Especial garantida no interior do ordenamento das políticas públicas de inclusão, pode deixar de ser uma modalidade transversal e complementar/suplementar para a formação do aluno com deficiência, passando a ser substitutiva do ensino comum para pessoas com deficiência. “E que o Ministério da Educação não pode estar à frente de um retrocesso vergonhoso em relação ao direito à educação em um sistema educacional inclusivo” (MANTOAN, 2018).

Nos processos contemporâneos de inclusão educacional, o direito escolar deve conduzir na garantia do acesso e participação plena contemplando a diversidade. O direito escolar da pessoa com deficiência deve ser referenciado e defendido em qualquer processo de construção de política pública educacional.

Concluimos que o debate nacional sobre as mudanças propostas na Política Nacional de Educação Especial precisa ser ampliado e melhor problematizado ao alcance de toda a sociedade e principalmente por todas as instituições que apregoam os direitos das pessoas com deficiência em ambiente escolar e em condições oportunas ao seu desenvolvimento. No entanto, é preocupante que em pleno século XXI, o direito escolar garantido pela Política Nacional de Educação Especial esteja ameaçado pelas proposituras de mudanças indicadas pelo próprio governo federal.

REFERÊNCIAS

ANTUN, Raquel Paganelli. A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. In: MANTOAN, Tereza Eglér (Org.). **Para uma escola do século XXI**. [recurso eletrônico] Campinas, SP: Biblioteca UNICAMP, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1988. Versão Atualizada até agosto de 2015.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015.

_____. Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014a.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Notas estatísticas do censo escolar da educação básica**. INEP, MEC, 2018. Brasília, DF, jan. 2018.

MANTOAN, (Org.). GRABOIS, Cláudia; DUTRA, Pereira Cláudia; MANTOAN; Tereza Heglér; CAVALCANTE, Meire. **Em Defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Campinas, SP: UNICAMP, 2018.

Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/380190091/Texto-de-Analise-Dos-Slides-Sobre-a-Reforma-Da-PNEEPEI-FINAL>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. A propósito de uma escola para este século. In: MANTOAN, Tereza Eglér (Org.). **Para uma escola do século XXI**. [recurso eletrônico] Campinas, SP: Biblioteca UNICAMP, 2013.

RBA/ Rede Brasil Atual. Notícia disponível em:

<<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/07/mec-nao-pode-fazer-mudancas-na-educacao-especial-sem-o-devido-debate-adverte-mpf>> publicada em 04/07/2018 às 07h36, por Cida de Oliveira, da RBA. Acesso em: 10 dez. 2018.

HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Infantil: Políticas e Fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ENTRE O DESEJO E A FALTA: A (IN) SATISFAÇÃO HISTÉRICA EM FELICIDADE CLANDESTINA

Monik Giselle Lira Monteiro¹⁰⁶

1 INTRODUÇÃO

A relação entre a literatura e psicanálise favorece o surgimento de um campo singular, onde, é possível conhecer a subjetividade dos sujeitos a partir das angústias dos personagens que fazem parte da narrativa fantástica. Essa relação é tecida entre ambas criando uma ideia de aproximação, levando a teoria analítica ao texto de ficção. A forma psicanalítica na qual a narração é produzida aproxima a literatura da psicanálise. De acordo com Kaufmann (1996) a literatura também é feita de fantasias, por esta razão é possível analisar o romance de forma psicanalítica. Barthes (1988) cita que:

O interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar o 'assunto' (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém. O Texto é, creio, eu, um desses objetos. (BARTHES, 1988, p.99).

As obras de Clarice Lispector favorecem esta interdisciplinaridade, ao passo que abordam os conflitos do feminino através de uma escrita analítica. No livro *Felicidade Clandestina* (1971), a autora que surgiu com uma escrita sobre a feminina diferenciada dos escritores de sua época, relata ao longo de 25 contos, fatos de sua vida tecendo sua trama em autoanálise. Em sua prosa intimista e introspectiva, convoca o leitor a construir novos sentidos aos contos. Assim como a experiência do desejo, em sua obra, há sempre algo que escapa nas narrativas, algo que não é dito, algo que falta, traçando assim um limiar entre o dizer e o não dizer.

No conto *Felicidade Clandestina*, a personagem clariciana transita entre o gozo e a frustração, o desejo e a incompletude. O trabalho proposto busca analisar com base na teoria psicanalítica Freud-lacaniana, a devastação do desejo inepto e sua relação com o objeto de desejo, tendo como base à insatisfação histórica no conto *Felicidade clandestina*.

Para Sigmund Freud (1901-1905), ao relatar o caso Dora, faz contribuições significativas sobre a clínica das mulheres e sua relação com os casos de histeria o que marcou

¹⁰⁶ Especialista em Sexualidade Humana - Faveni-faculdade venda nova do imigrante

a prática e teoria psicanalítica até os dias atuais. As histéricas de outrora são cada vez mais raras tendo em vista que, hoje o sofrimento histórico se apresenta de forma mais sutil. De acordo com Nasio (1991) a histeria consiste em um estado não funcional propriamente tida das relações humanas onde, os sujeitos históricos neuróticos tecem fantasias específicas no desenvolvimento de vínculos com outros.

Clarice retoma esse funcionamento histórico na obra analisada, permitindo ao leitor realizar uma interpretação através dos véis psicanalíticos da personagem narradora em questão e seu conflito com a antagonista.

2 ANÁLISE DA OBRA

O conto Clariciano inicia sua narrativa através de uma vingança imposta pela antagonista a dona do livro, em relação às outras meninas da escola, principalmente em relação à protagonista que desejava o livro. A personagem principal a descreve como:

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livreria (LISPECTOR, 1998, p.8)

Clarice discorre sobre a peculiar relação que se estabelece: a protagonista deseja os livros que não tem, enquanto a antagonista nega-se a emprestá-los. Ao submeter-se diariamente a esse ritual sádico, a personagem evidencia o desejo enquanto falta, simbolizado no texto pela busca incessante pelo livro que não pode ter: “Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia” (LISPECTOR, 1998, p.8).

O matema da fantasia histórica, abordado por Lacan no Seminário VIII, demonstra a relação do sujeito histórico com o objeto de desejo (a), escamoteando $-\phi$, símbolo da castração, em sua relação com o Outro (A), oferecendo sua própria castração como forma de garantir sua existência.

$$\frac{a}{-\phi} \diamond A$$

Para Freud (1901-1905) a fantasia histórica feminina, não está atribuída a angustia,

pois a mulher por natureza já é castrada. Enquanto o menino sofre pela fantasia gerada pela angustia da castração, a mulher se martiriza pelo ódio e ressentimento para com a mãe. No conto, o livro, *As Reinações de Narizinho*, como objeto de desejo (*a*) é delongado pela oponente que, por sua vez, goza com a negativa desse objeto.

De acordo com Fink (2014) refere-se ao objeto (*a*) como os resquícios da simbolização, do Real (R_2), que insiste e ex-siste apesar da simbolização, é algo que escapa. Ao que restou como a causa do trauma, impedindo o funcionamento da lei e o desdobramento da cadeia do significante. Para a protagonista, a garota gorda, simboliza o Outro (*A*) que lhe garante a insatisfação.

A protagonista apresenta traços histéricos ligados à fragmentação. Para Alonso e Fuks (2004) o histérico, persegue e deseja o drama, que apresenta-se de forma repetida e cíclica, como finalidade de atingir uma unidade que se desagrega. É possível observar que durante a narrativa do texto de Clarice, a mesma cria um espetáculo ficcional da histeria, tendo em vista que um dos traços da histérica é o sentir-se uma vítima infeliz e insatisfeita.

Para Lacan (1969-70) o objeto de desejo para a histérica não está relacionada à necessidade e nem a demanda de amor, mas ao desejo de um desejo. Desejo esse que recai na falta do Outro e não sobre o que causa essa falta. O desejo a priori não possui objeto, o desejo é uma eterna busca por algo, e não há um objeto suficientemente capaz de satisfazê-lo. Lacan (1936-1966) ainda reforça que: “O desejo não é o apetite por satisfação nem a demanda por amor, mas a diferença que resulta da subtração do primeiro do segundo- justamente o fenômeno de suas divisões” (LACAN, 1936-1963,p.287).

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. (LISPECTOR, 1998, p.8)

A mãe da antagonista surge no conto, admirada com o ato perverso de sua filha, entrega o livro para a protagonista, a mesma se encanta e segue com o livro em suas mãos, sem saber de fato o que sente nesse momento. O que corrobora com Lacan (1958- 1959/2009) quando o mesmo cita que o desejo no coração de nossa subjetividade, é o mais essencial ao sujeito. Mas ele é, ao mesmo tempo, alguma coisa que é também o contrário, que aí se opõe como uma resistência, como um paradoxo, como um núcleo rejeitado, como um núcleo refutável.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos,

comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. (LISPECTOR, 1998, p.9)

A protagonista ao conseguir o objeto de seu desejo, passa a adiar o gozo, pois ter o gozo na sua plenitude é algo impossível para a histérica (LACAN, 1958/1966). A triangulação existente no Édipo do histérico consiste no momento da resolução edipiana, onde a criança busca um pai ideal, possuidor do falo, porém esse pai não torna-se o suficiente para esta criança. O sujeito histérico para Lacan (LACAN, 1956-1957) ama o pai pelo o que ele não dá, pela falta. Para este, o amor pelo pai funciona como um substituto, almejando que um dia se escreva a relação sexual.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1998,p.9.)

Por fim, encontramos uma narradora adulta que relatava recordações de sua infância. A relatora ao recordar-se de sua infância relaciona a leitura do livro à ser possuída sexualmente por um amante pleno, buscando assim a sua completude no gozo, todavia para a histérica não lhe é permitido o gozo total.

Para Valas (2001) a histeria possui uma relação defensiva ao gozo, ou seja, é através do aforismo freudiano que a neurose dos sujeitos histéricos surgem como uma negativa da perversão que habita o mesmo. O livro estando disponível para a mesma, a protagonista o descarta, o esquece, recusa-se a ler, para em um segundo momento folhear algumas páginas. Ela precisa sustentar o gozo, o gozo que a mesma imagina ser total, um gozo pleno, sustentado pela sua relação com o objeto livro-amante através da escrita do inconcebível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos neste trabalho uma análise do conto clariciano , Felicidade Clandestina, onde foi possível verificar um embate entre as duas personagens. A personagem narradora tem como seu objeto de desejo o livro Reinações de Narizinho, submetendo-se ao jogo perverso da antagonista, a dona do livro, a qual, ao negar a posse do livro a personagem

narradora, estabelece com a mesma uma relação de gozo e de manipulação, servindo de algoz para a mesma.

Após o martírio para obter a posse do livro, a personagem narradora adia a leitura do mesmo, como uma forma de adiar o gozo. A personagem apresenta uma sexualidade imatura, tendo em vista que o histérico ostenta uma sexualidade sustentada pela fantasia infantil, onde a mesma é recriada e repetida de forma fantasmática, pois sempre haverá a incompletude, a falta. Falta esta, que nunca será preenchida pois, consiste na busca pelo objeto a, ou seja o objeto perdido. Essa relação do sujeito com o objeto está relacionada a fantasia da castração.

Clarice a partir da ideia de feminilidade contextua alguns elementos históricos ao longo da narrativa como a falta, o adiamento do gozo, o desejo, a indiferença, a sedução e a insatisfação, recriando nesta obra especificamente contos com base em uma experiência infantil, que faz uma analogia com a mulher adulta que surge no final diegese substituindo o objeto de desejo, o livro, pelo seu amante. Essa transformação do livro em amante avoluma a o gozo da protagonista incitando ainda mais o desejo, transformando-o em algo diferenciado, um amor clandestino.

A personagem em questão no final da narrativa, ao apresentar-se como uma mulher adulta que possuía um amante, transmite para o leitor uma elaboração psíquica, pois, a mesma eclode uma demanda infantil na tentativa de relacionar-se com o outro. Para a histerica a elaboração ocorre quando o sujeito rompe com a sua fantasia histérica originada na castração e recria novas fantasias, permitindo-se a busca pela completude do gozo.

O objeto de desejo torna-se o mais variado o possível, podendo ser atribuída essa busca aos amores, as relações pessoas, a literatura, a música, a realização profissional, etc. O objeto de desejo não é fixo, tendo em vista que o objeto de desejo causa é inatingível.

Todavia, o amor vivenciado pela personagem em questão, no qual, assume a posição do objeto de desejo, assim como o amor vivenciado e fantasiado pelos históricos, deve ser diferido para que o mesmo permaneça intenso e vivo. Procrastinar é salvar-se do gozo, alimentando assim incompletude que gera a eterna busca do objeto de desejo causa para os históricos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, S; FUKS, M. **Histeria: clínica psicanalítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BARTHES, R. **Jovens Pesquisadores. Em O rumor da língua**. São Paulo:

Brasiliense,1988 .pp.96-102.

BIRMAN, J. **Cartografia do feminino**. São Paulo: Editora 34, 1999.

FINK, B. **O Sujeito lacaniano: Entre a Linguagem e o gozo**. Tradução Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed,2014.

FREUD, S. (1901-1905). **Obras Completas. Vol 6.: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, uma análise fragmentada de uma histeria (O caso Dora) e outros textos**. Tradução Paulo César de Souza. 1º Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

LACAN, J. (1969-70). **O Seminário. Livro 8: A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1992.

_____ (1958-1966). "**A significação do faló**". Lacan, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva,1988.

_____ (1956-57). **O Seminário. Livro 4: A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1995.

_____ (1936-1963). **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

_____ (1958-1959). Séminaire VI - Le désir et son interprétation [O **Seminário, livro 6 - O desejo e sua interpretação**, 2009. Disponível em: < http://gaogoa.free.fr/Seminaires_HTML/06-DI/DI01071959.htm >. Acesso em : Nov 2017.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NASIO,J-D. A histeria: teoria e clínica psicanalítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1991.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**. O Legado de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Zahar,1996.

ROEFERO, E.**De Eros ao abismo: Um estudo do desejo em Felicidade Clandestina**, de Clarice Lispector. São Paulo, 2006.

VALAS, P. **As dimensões do gozo: do mito à pulsão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

REPERCUSSÕES ACERCA DA TRANSEXUALIDADE NO VIÉS PSICANALÍTICO E DAS TEORIAS DE GÊNERO

Stephanie Delany Olimpio de Almeida Silva¹⁰⁷; Monik Giselle Lira Monteiro¹⁰⁸

1 INTRODUÇÃO

Os debates referentes à transexualidade vêm ganhando força ao decorrer dos tempos devido a insurgência dos movimentos sociais que discutem todo reducionismo biológico praticado e levam os debates a uma esfera que traga visibilidade e um pertencimento dentro nas arenas sociais. Adentrar nessa temática é, sobretudo, transcorrer acerca do entendimento hegemônico sobre corpo, sexualidade, identidade de gênero trazendo com isso nossas formas de repensar conceituações rígidas de feminilidade e masculinidade.

A relevância de adentrar a essa temática está em proporcionar uma ampliação do entendimento da transexualidade bem além de um reducionismo biológico para uma busca de reflexões de um componente cultural, mostrar o papel determinante da psicanálise para elevação da compreensão da sexualidade e abrir um campo para vislumbrar como as teorias de gênero foram determinantes para reconstrução de conceitos primordiais como feminilidade e masculinidade. A partir desse contraponto a o grande questionamento proposto dentro do artigo é: Quais são as repercussões para a compreensão da transexualidade dentro da visão dos teóricos da Psicanálise e das Teorias de Gênero?

Dentro de uma abordagem conceitual é possível antever que a compressão da transexualidade possui linhas de variações de acordo com a linha de conhecimento e o campo vivencial prático de cada autor. Uma perspectiva mais biológica atribui essa temática a um ponto de vista mais aproximado do diagnóstico, da patologização tendo poder para determinar o que seria do campo ou não da normalidade. Por outro lado, as ciências sócias produzem reflexões sobre o papel determinante da cultura na definição da transexualidade.

Apesar de todas as críticas existentes devido a um suposto determinismo psicanalítico são inegáveis quantas contribuições ela trouxe na introdução de novos conceitos que proporcionaram aberturas de mentalidades e ao estender o campo da sexualidade bem além dos limites do biológico. Alguns autores discorrem sobre a questão do papel decisivo dos pais nesse processo de formação da sexualidade e outros se detêm as consequências para a constituição do indivíduo como falha no processo identificatório, vínculo à concretude do

¹⁰⁷ Pós-graduada em Psicanálise - Centro Universitário de João Pessoa

¹⁰⁸ Especialista em Sexualidade Humana - Faveni-faculdade venda nova do imigrante

corpo e a insensibilidade ao jogo da ilusão.

As teorias de gênero adentram na arena dos debates trazem discussões sobre os conceitos de feminilidade e masculinidade afirmando que elas são frutos do aprendizado de funções e que haveria um processo de internalização de componentes representativos presentes na cultura. Segundo Butler (2010) falar sobre gênero é algo tão complexo é preciso entender que estruturação em torno de gênero é fictícia e a identidade de gênero é ilusória porque se constitui no inacabado.

Esse artigo possui como principais objetivos analisar o processo de construção histórica do conceito de transexualidade, enunciar o entendimento das psicanálises na compreensão do funcionamento psíquico dos transexuais e discorrer sobre as contribuições das teorias de gênero dentro da temática. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica que é caracterizada segundo Cajueiro (2013) como uma análise e uma proposição de discussão de um referencial teórico de modo a utilizar a bibliografia de autores, literaturas, artigos ou monografia sobre o tema proposto e com a finalidade de conhecer as variadas formas de contribuições científicas acerca de um determinado assunto.

2 PERCURSOS HISTÓRICOS DO CONCEITO DE TRANSEXUALIDADE: DA PATOLOGIZAÇÃO AO VIVER AUTÊNTICO DA SUBJETIVIDADE

A perspectiva de entendimento do conceito acerca da transexualidade varia de acordo com o referencial teórico-profissional e vivencial de cada área de conhecimento. Dentro da medicina o sexo biológico é o eixo responsável por determinar a identidade sexual dos sujeitos. Sendo assim qualquer desvio na norma vigente é compreendida como transtorno passível de adaptação cirúrgica ao corpo do sujeito. Por outro lado dentro das ciências sociais, a transexualidade vem sendo abordada como fruto das relações com as normas e inscrita dentro dos valores estabelecidos pelo universo sociocultural.

Dentro da literatura médica foi na década de 40 que Harry Benjamin se tornou o primeiro médico responsável por realizar estudos acerca das pessoas consideradas transexuais que ainda não se encontravam inseridas numa terminologia específica para a época (ATHAYDE, 2001). Assim o termo transexual foi publicado em um artigo científico escrito pelo sexólogo David Caulwell com publicação em 1949 em que fazia o relato de um caso de pedido de transmutação de mulher para homem classificado como um caso de *Transsexualis phychopathia* (SCHILT, 2008).

Sob uma égide biológica, Harry Benjamin em 1953 compreendia que a ideia de sexo

tinha uma composição baseada nos componentes genéticos, gonádicos, fenotípico, psicológico e jurídico, e segundo seu entendimento, o determinante e responsável para a determinação de sexo e do gênero seria o sexo cromossômico (genético). Dentro dessa visão o transexual se sentiria como uma mulher, mas se sentiria atraído por outros homens fazendo com que ele fosse um homossexual se ele fosse diagnosticado com seu corpo. No entanto, ele se autodiagnostica de acordo com seu sexo psicológico feminino (ÁVILA; GROSSI, 2010).

Em 1975, o psicanalista Robert Stoller destaca que o diagnóstico da transexualidade está firmemente associado na relação da criança com a mãe que ao se colocar em uma posição de inveja dos homens, provém um desejo inconsciente de ser como eles e transfere esse desejo para o filho (ÁVILA; GROSSI, 2010).

A entrada da transexualidade no Manual Diagnóstico e Estatístico das Desordens Mentais – DSM III (CASTEL, 2001), no ano de 1987, incluía os indivíduos compreendidos com ‘disforia de gênero’ que apresentassem no período mínimo de dois anos uma decisão contínua de transformar o sexo de seu corpo e em consequência o status do gênero social. No ano de 1994 o DSM –IV chegou com uma alteração de funcionalidade que alterava o termo transexualismo por Desordem de Identidade de Gênero também presente na Classificação Internacional das Doenças – CID -10 e que na última atualização do DSM – V transformou o termo ‘Desordem’ por ‘Transtorno da identidade de Gênero’ (GARCIA, 2009).

A estruturação da transexualidade dentro da perspectiva de um discurso biomédico provocou um fenômeno de patologização tanto do plano físico em que os indivíduos têm o desejo de serem submetidos à cirurgia de redesignação sexual como no plano mental em que as pessoas são classificadas dentro de uma demarcação de transtorno de identidade de gênero e se discorre para um plano jurídico em que as pessoas teriam que se submeter a um aparato médico regulador onde seria necessário realizar uma cirurgia de redesignação sexual para poder conseguir um reconhecimento legal e social de acordo com sua identidade de gênero (GARCIA, 2009). Dentro desse princípio é possível antever que os transexuais são pensados cientificamente como seres onde são os saberes científicos que legitimam uma explicação sobre eles, seus atos individuais e coletivos dispostos nas arenas sociais e políticas (FERRÉ, 2009).

As críticas remanescentes ao longo dos períodos em que o transexual foi denominado e enquadrado pela psiquiatria na ordem de uma patologia contribuiu para com que a sociedade não tivesse um processo construtivo de inclusão dentro das mais diversas arenas ideológicas. O campo da subjetividade foi disposto em segundo lugar e isso contribuiu para a visão marginalizada que ele detém atualmente, portanto, o papel de outros campos do conhecimento

fez com que eles detivessem sua visibilidade e reconhecimento perante os outros e a si mesmo.

A nova condição de vida da pessoa transexual demanda que ela tenha habilidade para lidar com as emoções conflitantes, sentimentos relacionados à vida afetiva, social e laboral promovendo assim uma maior flexibilização para lidar com essa amplitude de áreas sobrepostas. De acordo com Canguilhem (1990) isso compõe um conjunto de características essenciais à saúde que fazem parte da normatividade que nada diz respeito à adaptação das normas vigentes e sim às possibilidades de construção de um complexo composto por novas normas autênticas de vida.

Segundo Santos (2011) discorrer sobre a transexualidade é focalizar dentro da cultura ocidental toda construção e hegemonia de conceitos como corpo, sexo e sexualidade. Nos últimos anos a temática ganhou ares de maior repercussão dentro da sociedade e através disso está sendo possível promover uma abertura de mentalidade e ampliação das delimitações sobre gênero quando dispostas perante uma dicotomia entre os significantes do masculino e feminino. Desse modo para Bento e Pelúcio (2012), concordar que o gênero continue sendo objeto de diagnóstico no lugar de ser questionado é, sobretudo permitir que os seres sejam construídos como abjetos e dispostos às margens do Estado e do meio social. Essa abertura defendida pelos autores citados acima produz uma construção de novos caminhos de possibilidade onde eles possam se constituir de acordo com o que realmente são, pensam e se sentem e sendo assim é possível visualizar um ser legítimo.

A sustentação do discurso médico coloca em vigência a heteronormatividade e o binarismo de gênero provocando assim um fenômeno que normatiza as condutas sexuais e as definições do que seriam a masculinidade e feminilidade assim como os parâmetros de saúde e normalidade e de doença e anormalidade. Segundo Arán (2009), certos tipos de identidade de gênero são considerados como meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas porque se estabelecem assim contra as normas de inteligibilidade cultural vigente.

Os questionamentos advindos das ciências sociais ganham força ao discutirem o tabu da heterossexualidade compulsória em vigor na cultura. Toda construção a respeito das categorias de homens e mulheres inaugura uma nova forma de produzir gênero em que oportunizou repensar a masculinidade e feminilidade, mas, sobretudo de repensar o humano e as mais diversas formas de expressão da sexualidade humana (SAMPAIO; GARCIA, 2010).

As trocas de conhecimento entre os mais diversos saberes promoveram um cenário em que foi possível adentrar sobre questionamentos que escapavam de uma arbitrária definição seja da psiquiatria ou da normatização da cultura contribuindo assim para a formação de um corpo social marcado por discussões menos engessadas e mais autênticas. A psicanálise desde

a sua constituição inicial promoveu uma abertura para que se pudesse adentrar em um diálogo mais relacionado com a subjetividade humana que foi utilizada para campo de aprofundamento posteriormente pelas ciências sociais.

3 AS VISÕES DAS PSICANÁLISES ACERCA DAS CONTROVÉRSIAS DA TRANSEXUALIDADE

A sexualidade humana apresenta inúmeras formas de manifestação e dentre elas existem algumas que se encontram vetadas de acordo com as normas e os determinantes morais presentes na sociedade. Mediante os estudos das obras de Freud é perceptível que a sexualidade não é um campo fácil de investigação visto que ela se apresenta de forma precoce dentro de um vislumbre de estruturação psíquica dos sujeitos e ela se constitui como parte de um evento traumático. Mesmo com toda problematização presente na psicanálise com as acusações de normatizações das relações sexuais dentro de modelos estruturados a partir do Complexo de Édipo e do Complexo da Castração é inegável que essas discussões foram responsáveis por uma ampliação do campo de debate e introdução das concepções que adentram a sexualidade muito além de manifestações pertencentes exclusivamente ao campo biológico. Dessa forma é importante destacar determinantes importantes da sexualidade: desvios dos comportamentos, objetos e objetivos sexuais, bissexualidade infantil, diferenças entre anatomia e destinos sexuais e passagem pelo Complexo de Édipo (SOUTO; ETAL, 2016).

O conceito de identidade de gênero foi conceituado por Stoller (1968) como um comportamento com motivação psicológica que não tem uma relação direta com o sexo biológico e sim com a presença de elementos mesclados de feminilidade e masculinidade no indivíduo. De acordo com essa linha de pensamento as convicções são sentidas por aqueles que a possuem, com origem na atitude dos pais conjuntamente com o fundamento biológico do indivíduo. Sendo assim a coerência entre sexo e identidade de gênero eram indicadores de saúde enquanto a incoerência de patologia.

De acordo com Phyllis Greenacre (1969 apud ARGENTIERI, 2009) o processo de pensamento do transexual mesmo que se disponha limitado no núcleo da identidade de gênero fica vinculado à concretude do corpo onde está apreendido na realidade e insensível ao jogo da ilusão. Dessa maneira a obstinação de solucionar sua questão no nível biológico caracteriza um sintoma de falha de acesso ao simbólico e está originado dentro da área pré-simbólica composta por uma separação incompleta entre self e não- self.

Lacan instaura de 1985 que o corpo tem sua inscrição realizada através do desejo e dessa maneira as ideias do que seriam um homem ou uma mulher seriam apenas significantes. De acordo com Jorge (1997), o sujeito não teria um sexo e sim o sujeito seria o sexo e sendo assim ele habitaria os lugares intervalados entre os significantes do homem e da mulher. Mediante isso a aflição causada por não corresponder ao seu desejo seria substituída pela redesignação sexual que recebe status de autenticação pelo Outro para validação de sua imagem corporal.

A francesa Agnes Oppenheimer (1991) estabeleceu um direcionamento para estabelecer um diagnóstico e uma etiologia de caráter mais rigoroso em relação à transexualidade. De acordo com seu ponto de vista os transexuais são dignos de desconfiança, apresentam uso abusivo de mentiras, compreendem a diferença entre os sexos de maneira estereotipada, tratam seus problemas como se pertencesse a ordem trivial e desmentem por completo sua homossexualidade. O benefício da análise, portanto para esse paciente seria dissipar as defesas mais rígidas e os pensamentos mágicos e proporcionar que as suas ansiedades se tornassem menos arcaicas e intensas.

Ao discorrer sobre a identificação necessária ao desenvolvimento de todo indivíduo, Ceccarelli (1998) afirma que o transexual masculino se estabelece no equilíbrio entre uma estreita relação com a mãe e um sofrimento de uma ausência paterna que provoca uma impossibilidade de identificação com o masculino e as vivências de conflito do Édipo. Nesse sentido já que poderia se apresentar como o falo da mãe então ele se veria identificado com o feminino.

De acordo com Winnicott (2000) esses pacientes estão apreendidos em falsos selfs e sendo assim nunca experimentaram uma vida tranquila, sua sexualidade é estruturada mediante constantes acting-outs e possuem a ilusão que eles devem ser idênticos as suas mães.

De acordo com Cordeiro et al (2012) existe uma falha no processo identificatório do transexual que faz com que ele busque ser reconhecido socialmente, troque seu nome a fim de se tornar simbolicamente o seu próprio pai para exercer a função paterna que o nomeia. Segundo esse entendimento podemos concluir que a exclusão de figura paterna pode se apresentar como uma negação extremada que funciona dentro uma funcionalidade psicótica. O transexual estaria convencido dentro de uma lógica delirante que pertence a outro sexo e viveria dentro de uma realidade em busca dessa transformação.

De modo geral, Cekarrelli (2003) realiza a proposição de que todos os seres precisam passar por um processo em que eles venham a se tornar subjetivamente homens ou mulheres para que possam ser considerados participantes subjetivos do sexo. A disposição de toda essa

lógica de sexuação não possui um eixo estruturado como uma lógica binária e sim precisa existir uma escolha do sujeito para se inscrever na função fálica assinalando sua posição em relação ao gozo do Outro sob o fantasma da relação não-sexual.

As discussões proporcionadas pela psicanálise e relacionadas com a sexualidade humana contribuíram para uma abertura de uma arena social de modo a poderem destrinchar as fronteiras entre a estruturação, os caminhos e as possibilidades de exercício do desejo. Dessa forma as Teorias de Gênero vieram propor que a disposição dos debates sobre a transexualidade poderia habitar meandros que escapassem de uma patologização para habitar em questões de ordem subjetiva, se propondo a gerar visibilidade e adentrando em uma visão humanitária da psique.

4 DISCUSSÕES DAS TEORIAS DE GÊNERO A RESPEITO DAS EXPRESSÕES DA TRANSEXUALIDADE

O estudo relacionado ao gênero vem ganhando uma força considerável através da expressão do movimento feminista que fundamentada por autoras advindas das ciências sociais procuravam uma maior compreensão da posição subordinada da mulher em relação ao homem dentro da sociedade atual. Nos estudos iniciais o conceito de gênero era firmemente atrelado à mulher, mas dentro das pesquisas e estudos atuais é perceptível uma expansão que adentra em uma melhor compreensão da subjetividade masculina, uma separação entre as categorias de gênero e até mesmo uma rejeição das simplificações biológicas.

Segundo Heilborn (2004), os estudos sobre gênero focalizam em uma escolha por uma visão cultural em detrimento de um reducionismo biológico a fim de compreender as diversas formas de expressões que o feminino e o masculino assumem dentro das culturas. Dessa forma os modelos apreendidos de masculinidade e feminilidades são frutos do aprendizado das funções e da internalização das representações desempenhadas pela cultura.

O surgimento das metanarrativas modernas enfatiza o particular em detrimento do universal e dessa maneira surgem uma maneira de racionar contestadora acerca da produção de verdades absolutas. O império da subjetividade e da relativização conjuntamente com uma fuga das naturalizações permite que os modelos atrelados à feminilidade e masculinidade e identidades de gêneros sejam revistos e, sobretudo reconstruídos de acordo com a singularidade dos seres.

Dentro de uma perspectiva universalista Simone de Beauvoir tem o mérito por ser uma das primeiras autoras a desnaturalizar a condição da mulher, mas falha quando tenta dispor o gênero dentro de uma lógica baseada em posições binárias mesmo que dentro de uma

perspectiva de uma construção histórica. Seu erro foi pressupor que existem características unificadoras dentro das categorias de homem e mulher que façam com que eles sejam dois grupos distintos e que sejam participantes homogêneos. Essa visão não considera as diferenças que existem entre os integrantes de cada grupo e da disposição das diversas formas de subjetividade (BENTO, 2006).

Joan Scott (1986 apud SAMPAIO, 2010) possui uma nova proposta para pensar o gênero baseado em um pensamento relacional e que as categorias construídas são definidas uma em relação ao outra e precisam ser pensadas sob uma ótica sistêmica. Para ele as categorias em torno do homem e da mulher são vazias pela justificativa de que não possuem um significado definido e são transbordantes porque não se apresentam como fixas visto que possuem muitos elementos negados ou reprimidos. A crítica presente dentro dessa abordagem é de que ela ainda fica marcada por uma lógica binária que exclui as sexualidades desviantes porque ele engessa uma forma modelar e heterossexista de entendimento da sexualidade. (BENTO, 2006).

Esse modelo das divisões antitéticas bem características do pensamento moderno é excludente visto que produz um entendimento que somente existem dois tipos opostos de expressão de gênero colocando assim a margem todos os movimentos de minorias dentro da sociedade e ainda estabelece uma normatização arbitrária dos indivíduos, pois ao homogeneizar as categorias dispensam assim toda riqueza de diversidade que faz parte da natureza humana.

A representante da tendência plural é a Judith Butler (1990 apud SAMPAIO, 2010) que procurou superar as delimitações pelos estudos de gênero baseados no heterossexismo e devido a isso conseguiu criar meios que amparassem uma legitimação de outras formas de subjetividades. A autora defende a ideia de que o gênero é composto por tamanha complexidade que não poderá jamais caber em uma conjectura estruturada então dentro dessa visão o gênero passa a ser compreendido como uma ficção e a identidade de gênero seriam ilusórias. Ao intervir sobre a pluralidade do gênero ela inaugura uma nova era onde é preciso repensar o feminismo, os problemas de gênero em busca de uma reconstrução da feminilidade e da masculinidade.

A fim de realizar uma composição sobre a sua ideia de concepção de gênero, Butler (1990) se apoia na teoria foucaultiana para afirmar que a construção da identidade é sempre ilusória porque visto que o corpo possui marcas históricas e a mesma é descontínua então ele nunca poderia ser estável. Dentro as mais diversas marcas que a cultura impõe aos corpos, o gênero se caracteriza como uma inscrição primeira sendo, portanto definido como

inauguradora do processo de subjetivação. Segundo o seu entendimento o gênero seria compreendido como uma parte fundamental de construção que recebe a marca do inacabado.

Butler (1990) afirma que a identidade de gênero só se construiria através da repetição insistente das performances prototípicas do sexo sendo assim ela repudia a ideia de uma pré-concepção de essência tanto masculina como feminina. De acordo com a autora ser homem ou mulher seria resultado de processo de cunho imitativo de performances masculina e feminina instruídos pela cultura. Neste sentido, estabelecer fronteiras para o corpo seria tentar tornar a dar poder a política para fabricar uma visão sem contestação das normas e das garantias de uma suposta continuidade e coerência do gênero a fim de provocar uma diminuição de possibilidade de contestação das divisões de papéis e baseada na naturalização das relações entre os sexos.

As contribuições dessa teórica sobre as discussões de gênero ultrapassaram os modelos binários até então predominantes e toda visão universalizante do pensamento ocidental acreditando assim que ao inventar os papéis sociais de modo arbitrário acabariam provocando a constituição de seres fechados em si mesmo pelas concepções biologizantes. Ao abrir mentalidades ela coloca um empoderamento para que tanto os homens como as mulheres possam assumir seu próprio destino e assumam os papéis masculinos ou femininos de acordo com sua subjetividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar em questionamentos pertinentes a transexualidade é perceber que todos os componentes constitutivos como biológicos, socioculturais e psicanalíticos se tornaram instrumentos para que essa categoria pudessem tomar uma visibilidade dentro das arenas sociais independente dos fins e conclusões levantadas. Essa visibilidade trouxe uma possibilidade de se repensar às delimitações sobre gênero, criticar toda uma lógica de inteligibilidade cultural vigente e repensar primordialmente o componente humano, singular e rico que existe dentro das mais diversas formas de se expressar a sexualidade.

Assim como todos os indivíduos independentes do gênero precisam passar por uma construção de um processo subjetivo para se considerarem participantes subjetivos do sexo pode-se entender que acima de tudo a transexualidade é uma conquista marcada por um processo de descoberta contínuo em que eles lutam, sobretudo por não serem mais submetidos e legitimados por um terceiro e sim por se empoderarem para exercer sua existência singular e a sua subjetividade criativa.

A questão proeminente em ampliar o campo de debates e conseqüentemente a abertura de mentalidades é fornecer um contraponto sob a perspectiva política justificada na naturalização das relações entre sexos e na coerência de gênero que acaba por provocar a diminuição das possibilidades de contestação das divisões papéis na sociedade. Então a transexualidade recebe a marca de uma força contestatória que exige estar dentro das arenas sociais com poder para se definir e influenciar decisivamente o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS

ARAN, M. **A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero**. *Ágora*, v.9, n.1, p. 49-63, 2006.

ARGENTIERI, Simona. **Travestismo, transexualismo, transgêneros: identificação e imitação**. *Jornal da Psicanálise*, São Paulo. p.167-185, dez. 2009.

ATHAYDE, A. **Transexualismo masculino**. *Arq Bras Endocrinol Metab*. v 45, n. 4, p. 407-414. ago. 2001.

BENTO, B. **Estudos de gênero: o universal, o relacional e o plural**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, B.; PELÚCIO, L. **Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas**. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 20, n. 02, ago. 2012.

BULAMAH, L; KUPERMAN,D. **A psicanálise e clínica de pacientes transexuais**, n.5, v.1 ,maio. 2016.

CAJUEIRO, R. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**, 2013.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CASTEL, Pierre-Henri. **Algumas reflexões para estabelecer a cronologia “fenômeno transexual”**, *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 21, n. 41, p. 77- 111, 2001

CECCARELLI, P. R. **É possível mudar de sexo? A construção da masculinidade**. *Percurso*, vol. 19, p. 49-56, 1997.

CECCARELLI, P. R. **Transexualismo e caminhos da pulsão**. *Reverso: Revista do Círculo Psicanalítico*, v. 50, p. 37-49, 2003.

CORDEIRO; SOUSA; YOSHIDA. **Transexualismo – uma visão psicanalítica**. p. 92- 112 , 2012.

FERRÉ, J. V. **A transexualidade na ordem do gênero**. *Sociológica*, n. 69, p. 61-78, 2009. GARCÍA, F. V.. **A subjetividade dos transgêneros e os limites do construtivismo**. n.1, p. 63-68, 2009.

HEILBORN, M.L. **Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

JORGE, M. A. **Sexo e discurso em Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. LACAN, J. **O Seminário 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

OPPENHEIMER, A. **O desejo de uma mudança de sexo: um desafio para a psicanálise**, p. 221–231, 1991.

SAMPAIO, R. **Dissecando a masculinidade na encruzilhada entre a psicanálise e os estudos de gênero**. *Psicologia em Revista*, v.16, n.1, p 81-102, abr, 2010.

SANTOS, M. F. L; ARÁN, M. **A construção do dispositivo da transexualidade: saberes, tessituras e singularidades nas vivências trans**, 2013

SCHILT, K. **"Transsexual."** *Encyclopedia of Gender and Society*. 2008. SAGE Publications. [online] Disponível em http://www.sageereference.com/gender/Article_n427.html. Acesso 24 Abr. 2010.

SOUTO ET AL, **As vias da transexualidade sob a luz da psicanálise**, Rio de Janeiro, v.38, n.34, p187-206, 2016.

STOLLER, R. **Sex and gender**. London: Karnac, 1968.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

AS FACES DA LOUCURA: REFLEXÕES A PARTIR DA CLÍNICA PSICANALÍTICA

Thays Rochelle Carvalho de Figueredo¹⁰⁹; Monik Giselle Lira Monteiro¹¹⁰

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa estudar a contribuição da psicanálise para o estudo das psicoses e como tais conhecimentos podem ser transpostos para o trabalho do psicólogo nos CAPS, de modo que não me deterei à classificação nosográfica utilizada na psiquiatria e nem a um tipo específico de psicose.

O termo psicose é complexo, tanto no sentido de sua classificação, quanto na etiologia e tratamento, de modo que na literatura ele é visto de forma diferenciada pelos estudiosos de acordo com o referencial teórico utilizado. Optamos por trabalhar com a idéia fundamental que difere a classificação proposta pela psicanálise dos manuais de diagnóstico utilizados na psiquiatria. Trabalharemos, pois com a ideia de estrutura de personalidade, de modo que a psicose se constitui: -Um processo deteriorativo das funções do ego, a tal ponto que haja, em graus variáveis, algum sério prejuízo do contato com a realidade. (ZIMERMAN, 1999).

A psicose nem sempre foi pensada desta forma, ao longo da história a loucura adquiriu um sentido diferenciado. Apesar de tal temática não se fazer nova, a prática com tais arranjos psíquicos vem se constituindo um desafio para nós psicólogos, haja vista nossa atuação ser desde o princípio ancorada em uma prática clínica, de modo que o saber adquirido no meio acadêmico necessita ser repensado diante das novas formas de subjetivação na atualidade.

O porquê de escolher a psicanálise como modelo teórico em meio à onda das neurociências, se faz como tentativa de pensar em um saber que ultrapasse as soluções imediatistas buscadas pelos sujeitos na sociedade dita pós-moderna. Diante de uma busca rápida pela resolução de seus conflitos e da não delegação ao sujeito de um mínimo de esforço para se questionar sobre seu sintoma, afirma Kelhl (2002) que a psicanálise propõe uma ética da singularidade e da invenção pelo sujeito de formas de lidar com seu sintoma.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Freud em sua obra intitulada a *Interpretação dos Sonhos* (1900), traz hipóteses

¹⁰⁹ Especialista em psicanálise - EPSI

¹¹⁰ Especialista em Sexualidade Humana - Faveni-faculdade venda nova do imigrante

fundamentais, a saber, os conceitos de aparelho psíquico, inconsciente, primeira tópica dentre outros, mas o que nos chama atenção para o tema proposto nesse trabalho é que com o estudo dos sonhos ele estreita o laço entre a normalidade e os processos patológicos, já que os sonhos se assemelham ao processo alucinatório.

Esta obra se faz importante para o estudo da psicopatologia e a questão das psicoses, não que Freud as tenha abordado aqui, mas para pensarmos na semelhança citada anteriormente e no estabelecimento da regra fundamental da psicanálise, a associação livre. Em outro trabalho intitulado Conferências Introdutórias, Freud retoma a questão dos sonhos e afirma: -Parte da dificuldade de fornecer uma descrição dos sonhos se deve ao fato de termos de traduzir essas imagens em palavras (FREUD, 1916, p.33).

Como é comum em toda sua obra, Freud sempre ultrapassa o que ele escreve, de modo que seus conceitos assumem uma importância posterior ao momento em que foram inscritos. Não nos lembra essa dificuldade proposta por ele nos sonhos com o que Lacan (1955) chamou atenção na psicose, os “fora do discurso”?

O tema da psicose é tratado por Freud no seu célebre trabalho sobre as memórias do presidente Schreber (1910). Enquanto seus contemporâneos da escola de Zurique estudavam a esquizofrenia, tendo como grande representante Bleuler, Freud volta seu olhar para questão da paranóia.

Ainda a respeito da grandiosidade desta obra para o estudo da psicose, está a noção de EU: “O eu é apenas ilusoriamente sintético. Somos vários eus; Enquanto neuróticos, lutamos para estabelecer uma unidade ficcional, que no psicótico eclode dividida como nas almas construídas por Schreber” (FREIRE, 1998, p. 90).

Freud retoma a questão da psicose em um artigo de 1923 intitulado -Neurose e Psicose. Neste, ele trata das diferenças entre as duas posições utilizando os conceitos da segunda tópica e a relação entre as instâncias, sendo a psicose um conflito entre o Ego e o mundo externo. Em outro artigo da mesma época (1923) intitulado *A perda da realidade na neurose e na psicose*, Freud trata do mecanismo de defesa da negação presente na psicose, porém o que se faz imprescindível é a quebra do paradigma de que o delírio não deve ser ouvido. Freud nos alerta que o delírio, é, pois uma tentativa de cura.

Deste modo, vimos que Freud não deixou de lado a psicose e nem ficou alheio ao que era postulado em sua época, ele apenas opta por não estudar a esquizofrenia que ele nomeou de parafrenia e sim a paranóia. Ele também não discorreu sobre o tratamento de tais arranjos diante da impossibilidade vista por ele do psicótico estabelecer uma relação transferencial, sendo sua contribuição maior no âmbito teórico, enquanto Lacan dará continuidade às

questões teóricas, mas avançando na prática da psicanálise com tais sujeitos.

Faz-se importante conceituarmos o que vem a ser saúde mental dentro do campo teórico a que nos propomos estudar. De acordo com Vicente (2007), a relação entre saúde mental e psicanálise é bastante complicada. A autora trabalha a diferença entre o conceito de saúde mental em outras teorias que corresponde à idéia de normalidade e a proposta da psicanálise que diz respeito à capacidade do sujeito de se haver com seu sintoma, sendo este uma forma de ser no mundo.

Deste modo, buscamos preconizar a particularidade e não a normalidade com base em dados estatísticos generalísticos como nos lembra Bergeret (1998) ao afirmar que não podemos separar estruturas ditas normais das patológicas e propõe que pensemos no conceito de normalidade não com base no tipo de estrutura e sim no funcionamento equilibrado dentro de cada uma delas.

Antes de adentrarmos na questão da psicose proposta por Lacan, lembremos que ele não fundou uma nova psicanálise, pelo contrário, em seu seminário sobre os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1973), ele ressalta que o seu conceito de inconsciente foi o mesmo proposto por Freud, mas que os analistas da segunda e terceira geração haviam esquecido. Lacan irá referir-se ao inconsciente não como um lugar obscuro, indefinido, mas sim como constituído como algo que escapa, uma incógnita, hiância. Assim como questiona toda ideia de determinação e unicidade proposto pela ciência.

Door (1989) ressalta que Lacan se reporta a interpretação dos sonhos de Freud para mostrar que já nesta obra estava presente a sua hipótese do inconsciente estruturado como uma linguagem além da visão deste como não sendo uma estrutura abstrata ou metafísica mas sim atravessado pela linguagem.

De acordo com Lacan (1955), Freud não tratou a psicose como uma demência, o que era comum no meio científico de sua época, mas introduziu a concepção de que mesmo rompendo com a realidade, o delírio do psicótico possui uma significação. Para Lacan, o louco é alguém que carrega um significante, porém não como pensava os racionalistas, pois tal relação de significância não está clara, não podendo ser inserida na relação de compreensão de Iaspers. Ele afirma que essa relação é limitada porque há sempre algo que escapa a racionalidade.

Essa idéia do inconsciente como algo que não pode ser totalmente apreendido, parece um tanto trágica, quando lidamos com uma época onde tudo precisa ser conhecido para ser evitado. Quando partimos da concepção de sujeito pra psicanálise, um ser em conflito por excelência, mudamos a forma de atuação, pois ao invés da adequação, busca de bem estar,

remissão de sintoma e alienação, acolhemos esse sujeito na sua imperfeição como ser da falta.

A partir dessa posição de pensar o sujeito para a psicanálise como não estando isento de um inconsciente, mas que este se manifesta de forma diferente em cada estrutura, podemos repensar tal lugar do psicótico como nos lembram Quinet (2006) ao referir-se a eles como “Os fora-do-discurso”, mestres da linguagem de modo que nossa escuta será disso mesmo que escapa a um sentido universal, daí a posição do analista não ser do mestre que tudo sabe e sim lugar da dúvida.

Após breve percurso teórico nos campos Freudiano e Lacaniano acerca da psicose, nos arrisquemos a pensar no nosso lugar embasados por tal saber para atuarmos nas instituições de saúde mental. Já iniciando por um questionamento: “Será que temos lugar formado ou cabe a nós partimos mesmo da construção de uma atuação embasada no não saber instituído para a partir disso deixarmos falar o sujeito?”

Segundo Abreu (2008), não temos de fato a presença do analista na instituição de saúde mental, temos um profissional que trabalha com a psicanálise, o que não implica que este seja, nos moldes um analista no sentido próprio do termo. O analista permanecerá utilizando o seu saber clínico, porém não atuará tal qual o faz em seu consultório. Ele é entendido como um profissional que trabalha com a psicanálise, mas que não pode se portar assumindo uma função puramente intelectual. Sua postura deve ser como o autor nomeia um “analista cidadão”, aquele que está a par das questões sociais e propicia a sujeitos estigmatizados a possibilidade de exercerem sua cidadania.

Vemos que não se trata de uma ausência de espaço ou mesmo da crítica de alguns de ser a psicanálise uma prática para elites. Ribeiro (2005) nos lembram que o psicanalista em tais instituições passa por um processo de desterritorialização, no sentido mesmo de que ele é arrancado do saber que traz de seu consultório .

Conforme destacam Rinaldi e Castro (2008) é importante diferenciarmos a lógica da psicanálise e o embasamento teórico utilizado pela maioria dos trabalhadores em saúde mental, ou seja, a lógica da reabilitação psicossocial. O Caps deve trabalhar em prol de tal reabilitação que compreende o resgate das habilidades sociais dos usuários, porém não podemos perder de vista a escuta subjetiva, de modo que nossa prática não culmine no sentido de uma imposição de comportamentos adequados e nem tão pouco na correspondência do desejo do paciente ao desejo do analista.

Outro ponto que requer um olhar crítico é a ideia do que constitui o carro chefe desses serviços, que são as oficinas terapêuticas. Muitas destas perdem ou nunca tiveram de fato o caráter terapêutico assumindo um lugar de produção, confecção de objetos muitas vezes sem

sentido para o paciente e não correspondendo ao que foi pensado no projeto terapêutico individual. E é nesse sentido de uma subversão desse discurso que podemos inserir a psicanálise.

Partindo do pressuposto de que o inconsciente encontra formas diversas de expressar-se, sendo a arte uma dessas modalidades, vemos que é possível pensar em tais espaços não com uma lógica puramente de uma produção a serviço de uma estética do belo: “O que está em jogo no processo artesanal é uma proposta de vida, mediante a qual se realiza toda desconstrução da espacialidade instituída” (BIRMAN, 1996, p.127).

O conceito ressaltado pela psicanálise nessas instituições é a clínica ampliada, onde os profissionais atuam de modo interdisciplinar e não com a lógica da especialidade. O trabalho muitas vezes se torna árduo porque não podemos recorrer a receitas prontas, nossa clínica não pode jamais ser padronizada o que não implica dizer que atuamos de modo arbitrário.

A prática entre vários, suporte que irá embasar nossa atuação, é um termo criado por Miller (apud ABREU 2008) para referir-se a uma psicanálise diferente dos moldes do consultório. Isso não implica apenas em uma mudança na leitura, não é algo apenas da ordem do teórico, mas mudança no próprio setting analítico. Neste lugar, não há um saber absoluto exercido por um profissional, partimos da invenção, onde esta deve ser entendida tanto invenção do sujeito sobre si mesmo, no sentido de que não é o analista que vai impor seu saber, quanto invenção no âmbito da nossa intervenção.

Podemos refletir a partir desse lugar em que o analista não tem consigo a verdade se muitas vezes não estamos assumindo uma postura contrária e trabalhando em prol de uma clínica higienista que rouba do louco o direito a fala. Quando nos utilizamos abusivamente da terapêutica medicamentosa, o que estamos fazendo se não lhes roubando a liberdade ao menos da palavra?

Não estamos com tal postura sendo ingênuos nos abstendo da necessidade do suporte medicamentoso, porém nós psicólogos não devemos prescindir do que constitui a particularidade da nossa prática, ou seja, o trabalho com a palavra. Não atuando de forma solitária, a prática entre “vários” constitui uma modalidade utilizado pela psicanálise na qual o saber se faz compartilhado. Logo, a reunião de equipe semanal, a supervisão e o grupo de estudo são essenciais para caracterizar a escolha da psicanálise a outras formas de terapêuticas.

Monteiro (2009) partindo das contribuições Lacanianas para o manejo com as psicoses, traz outros dispositivos que podemos utilizar, dentre eles: A trivialização e o tratamento pela via da arte. A primeira corresponde a inserir no discurso com o sujeito delirante temas ordinários que possam atuar diminuindo a força do delírio e evitando que o

sujeito cometa atuações. A arte por sua vez permite que o sujeito encontre um significante para aquilo que se impõe caótico permitindo barrar o gozo que pode levar a aniquilação. É uma prática longe de ser estática devendo ser conduzida pelas incontingências.

Dessa forma, a extensão da psicanálise a instituições de saúde mental vem desafiar o saber vigente daqueles que previam que ela não daria conta das formas de adoecimento na pós-modernidade. Andrade (2009) afirma que a psicanálise não é um gueto aonde a história não chega de modo que cabe a nós nos apropriarmos do social, da política e de todos os outros âmbitos que juntos atestam a historicidade do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lidar com a subjetividade implica suportar a nossa condição de sujeitos da falta, assim também o psicólogo não detém o saber, principalmente quando lidamos com o sujeito psicótico. Trabalhar nesse lugar é saber suportar todos os dias a nossa frustração perante pacientes crônicos nos serviços, digo os chamados “loucos” no cotidiano das pessoas, aqueles que nunca se curam. Então seria a cura algo a ser seguido desmedidamente por nós? A cura se faz: “Um valor imaginário, uma opinião, um preconceito, assim como são a natureza, a felicidade ou a justiça” (NASIO, 1999, p.60).

Para além de todo aparato teórico-prático a que devemos nos reportar, acreditamos ser importante nos desarmarmos do sentimento delirante de que trazemos no bolso a solução e que esta solução culmina na cura. Ora, a experiência analítica por si já produz a mudança e esta não é o desaparecimento do sintoma e o encontro com a tão sonhada felicidade.

Nossa ferramenta de trabalho também é limitada como nos lembra o poeta: “A palavra é limitada, pode esmagar as entrelinhas, mas é só através da palavra-metáfora, da palavra poética que podemos alcançar, ainda que de modo precário e fugaz, as experiências mais fundamentais” (ROSENFELD, 1998).

Que a difícil missão de psicanalisar e o contato com constantes reincidências dos surtos psicóticos dos usuários no serviço, não nos leve a desistir e nem a utilizar um discurso como nos lembra Lacan (1955) que é o discurso do mestre a serviço de uma ciência esmagadora de toda subjetividade. Se conseguirmos que tais sujeitos possam lidar com seus objetos opressores já estaremos fazendo algo e esse algo não é a cura, talvez a liberdade própria da loucura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Douglas Nunes. **“A prática entre vários: A psicanálise na instituição de saúde mental”**. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia. Ano 8, n.1, 2008. Disponível em <<http://WWW.revispsi.uerj.br/v8n1/artigos/pdf/v8n1a08.pdf>>.

ANDRADE, Luis Francisco Gonçalves de. **A linha e o ponto: O caminho desde Freud**. João Pessoa: Idéia, 2009.

BERGERET, Jean. **A personalidade normal e patológica**. 3ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

BIRMAN, Joel. **Por uma estilística da existência: Sobre a psicanálise, modernidade e a arte**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DOR, Joel. **Introdução a leitura de Lacan: O inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Joyce M. Gonçalves. **“Uma reflexão sobre psicose na clínica Freudiana”**. Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental. Disponível em <<http://WWW.Scielo.br>>.

FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos sonhos** (1900). In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Direção de tradução Jayme Salomão. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. 4. (1900-1940)

_____ **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise: Sonhos** (1916). In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Direção de tradução Jayme Salomão. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. 16. (1916-1917).

_____ **O ego e o Id e outros trabalhos** (1923). In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Direção de tradução de Jayme Salomão. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. 19. (1923-1925).

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
LACAN, Jaques. **O seminário: Livro 3 as psicoses** (1955-1956). Tradução Aluísio Menezes, 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____ **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

LEITE, Márcio Peter de Souza. **“A psicose como paradigma da psicanálise”**. Biblioteca on line da Escola Brasileira de Psicanálise. Disponível em <<http://WWW.ebp.org.br>>.

MONTEIRO, Cleide Pereira. **“As ações do analista nas instituições de saúde mental”**. 2009. Biblioteca on line da Escola Brasileira de Psicanálise. Disponível em <<http://WWW.ebp.org.br>>.

NASIO, Juan-David. **Como trabalha um psicanalista?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social: Esquizofrenia, paranóia e melancolia**. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

RIBEIRO, Alessandra Monachesi. **“O lugar do psicanalista em uma clínica das psicoses”: Algumas reflexões**”. Psychê revista de psicanálise. Vol. IX, n. 16, 2005. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/307/30716911.pdf>>.

RINALDI, Doris Luz; CABRAL Leonardo Henrique; CASTRO Gabriela Sulaiman. **“Psicanálise e Reabilitação Psicossocial: Limites e Possibilidades de Articulação”**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, Ano 8, n. 1, p. 118-125. Disponível em <http://www.Revispsi.uerj.br/v8n1/artigos/pdf>.

VICENTE, Sônia. **“Não recuar frente a psicose”**. I Jornada da Clínica Dr. Maia/Campina Grande.2007. Biblioteca on line da Escola Brasileira de Psicanálise. Disponível em <<http://www.ebp.org.br>>.

ZIMERMAN, David. E. **Fundamentos Psicanalíticos: Teoria, Técnica e Clínica- Uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UM INCENTIVO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho¹¹¹ ; Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti¹¹²

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma ferramenta valiosa para a apropriação de saber e de conhecimento relativos ao mundo que nos cerca. Ela estende, aprimora o léxico e contribui para a propagação de um pensamento crítico e reflexivo, pois media o contato com diferentes ideias e experiências.

Na sociedade contemporânea, dominada pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), os meios usados para se comunicar são diversificados, assim como as linguagens para se fazê-lo. Muitas das dificuldades encontradas no trabalho com a leitura de obras literárias em sala de aula, atualmente, são decorrentes de dois fatores: a multiplicidade de eventos que a internet, através das suas interfaces, envolve o público jovem, como também, o acesso restrito à leitura no núcleo familiar. A falta de incentivo tem ocasionado pouco interesse pela leitura e, por consequência, dificuldades marcantes são percebidas na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, poucas produções significativas, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares, entre outros.

Atribui-se à escola a responsabilidade de desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, para que os estudantes adquiram habilidades de compreensão dos diferentes gêneros textuais que circulam no meio social, de modo a formar leitores dotados de competências e autonomia, contribuindo para a sua inclusão e interação na sociedade. Contudo, muitas instituições, notadamente na rede pública, alegam que, entre as dificuldades na formação de leitores, estão: a falta de recursos, de preparação dos professores e de interesse das famílias. Tais fatores consolidam-se como barreiras difíceis de serem transpostas pelo o docente, que, em muitos casos, apresenta-se como única referência e incentivo para os jovens no ingresso ao universo literário.

A escola precisa de professores comprometidos com o trabalho e que estejam dispostos a se envolver de tal maneira a quebrar barreiras para a realização de um trabalho inovador. Assim, surge a necessidade de se realizarem em salas de aula atividades direcionadas ao

¹¹¹ Mestra em Linguística e Ensino (UFPB). Professora da Rede Estadual de Ensino.

¹¹² Doutora em Linguística (UFPB). Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba.

incentivo da leitura.

Nesse âmbito, pretende-se, com a presente pesquisa, verificar se as estratégias e as metodologias utilizadas em sala de aula contribuem para o letramento literário dos estudantes do 6^a ano do Ensino Fundamental. A questão problematizada desenvolvida no trabalho é: Que estratégias de incentivo à leitura podem contribuir com o letramento literário dos estudantes em uma escola pública municipal onde os alunos demonstram dificuldades e resistência às atividades de leitura? O trabalho configura-se como um estudo descritivo, tipo relato de experiência, realizado por meio de uma abordagem qualitativa amparada no método etnográfico, que permite ao pesquisador ser participante, como também, capaz de analisar os eventos de letramento literário dentro do contexto em que ocorrem.

Os resultados destacam a escola como um lugar propício à aprendizagem e à aquisição do letramento literário. O pesquisador tem a oportunidade de entender, a partir da observação participante, o avanço das estratégias e das metodologias utilizadas na formação de leitores em sala de aula.

Em face ao exposto, ao longo do trabalho em sala de aula, pretende-se explorar textos literários, focando em suas características estéticas e estruturais; promover momentos de fruição da leitura de gêneros textuais variados relacionados ao contexto atual, desvinculando-a da visão de obrigatoriedade; propiciar momentos de produção individual e coletiva de textos multimodais, prezando-se pela heterogeneidade e respeitando a bagagem cultural de cada estudante; propor atividades de produção de jogos, textos orais e escritos, dramatização de peças teatrais, estimulando o protagonismo juvenil, dando ao estudante liberdade e autonomia para tal.

Tendo em vista esse contexto, o presente estudo qualitativo, de natureza exploratória, teve como objetivo central relatar e avaliar, na percepção dos participantes, a proposta de letramento literário no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa oferecida aos estudantes do 6^o ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal no Município de Tabira, sertão pernambucano, como também contribuir para as reflexões na área, apontando caminhos alternativos que capacitem o professor a utilizar, de forma crítica e eficiente, estratégias de ensino para motivar a formação de leitores.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO: CONCEITO E ABORDAGEM

Segundo Kleiman (2005, p.9), o letramento não é um método, mas sim a imersão no mundo da leitura e da escrita. Como posto pela autora, o letramento decorre da habilidade de compreender as práticas sociais de leitura e de escrita existentes nos diferentes contextos

sociais.

Os estudos de Paulino & Cosson (2009) sobre letramento literário revelam a necessidade de a escola utilizar atividades que sensibilizem e resgatem o hábito da leitura literária como ação prazerosa e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. Para os referidos autores, o letramento literário exige da escola uma mudança nas estratégias de ensino em sala de aula para uma adequada escolarização da literatura. Ou seja, como o afirma Cosson (2014, p. 101), o letramento literário deve ser construído como—um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura enquanto construção literária de sentidos. Essa proposta define que o trabalho com a literatura em sala de aula deve ocorrer por meio de práticas diárias que ajudem o letramento literário a ser vivenciado no ambiente escolar e concretizado na vida social.

É nesse contexto que surge o interesse pelo aprofundamento do tema “letramento”, fundamentando-se na interlocução entre as reflexões teóricas propostas no eixo de letramento literário - leitura¹¹³, que integra o currículo de Língua Portuguesa nas turmas do Ensino Fundamental da Rede Pública de Pernambuco. O documento apresenta a organização e a sistematização do trabalho com a linguagem na escola, ou seja, nas propostas que devem ser consideradas como compromisso da disciplina para o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, de escrita e de oralidade (produção e recepção).

No referido material, o ensino da Língua Portuguesa está estruturado a partir de eixos: 1. Apropriação do Sistema Alfabético; 2. Análise Linguística (eixo vertical); 3. Oralidade; 4. Leitura; 5. Letramento Literário; 6. Escrita. Conforme os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, a leitura é o eixo central desta proposta curricular, pois

saber ler é condição fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no mundo. A proficiência em leitura permitirá aos estudantes continuar aprendendo fora da escola, o que é fundamental para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso as práticas de linguagem devem estar voltadas, principalmente, para o ensino da leitura. (PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2012, p.12)

Nessa perspectiva, considera-se que o desenvolvimento das habilidades leitoras pode ser estimulado nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de metodologias e recursos que motivem a leitura. O trabalho com o eixo Letramento Literário deve ser integrado às atividades vivenciadas em sala de aula.

É fato que não podemos associar a leitura literária ao mero prazer, pois ninguém nasce

¹¹³ Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco, 2012.

gostando ou não de ler; o prazer pela leitura tem que ser despertado, direcionado por pais e professores. Conforme nos diz Kleiman (2005), é preciso oferecer às crianças a oportunidade de leitura de forma convidativa e prazerosa. Desse modo, compreende-se que o incentivo à leitura desempenha um importante papel, isto é, conduzir as crianças ao mundo novo e desconhecido.

Assim, práticas de letramento literário devem estar presentes no trabalho em sala de aula, objetivando a formação de leitores pela vivência, seja em casa ou na escola, quando as crianças ouvem histórias, manipulam livros e outros materiais de leitura e observam adultos manipulando esses mesmos materiais. Essas experiências têm uma dimensão formadora, estimulam a curiosidade e motivam a busca por outros textos.

Kleiman (2005, p.19) concebe o letramento como resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever. Para a autora, “letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Partindo, portanto, desse conceito, o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura. Desse modo, quando o professor trabalha o letramento literário, o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende. Soares (2004, p. 106) afirma:

Na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

Assim, o trabalho com literatura em sala de aula precisa de um processo de “escolarização”, mas não de forma descaracterizada, negando sua função social, mas considerando a prática de leitura como um ato social que norteia o processo de leitura que conduz o estudante ao mundo letrado, ou seja, a uma prática significativa, oportunizando a reflexão e a construção de saberes por meio da leitura, na estreita relação entre leitor e o texto. A partir das discussões, compreende-se que a leitura deve ser uma prática constante, tanto na escola quanto fora dela. A principal meta deve ser o de formar leitores competentes. Com base nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 54), para formar um leitor competente, é preciso:

Formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Pode-se entender que, para a formação do leitor, é essencial não apenas um processo de decodificação de letras e palavras, e apenas associar letra a som. Ler é algo de atribuição de sentido ao texto, é a construção do significado do texto pelo leitor.

O professor deve articular diferentes situações de leitura: oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada, encontrando textos que sejam adequados para alcançar os objetivos delineados para cada momento. O fundamental é conseguir que a atividade de leitura proporcionada tenha significado para os estudantes, e que estes correspondam às finalidades: compreender e compartilhar.

Inicialmente, para o trabalho com a leitura, o professor deve refletir na complexidade que o caracteriza e na capacidade que os estudantes têm para enfrentar – de sua maneira – essa complexidade. Dessa forma, o professor passará a observá-los e a oferecer ajudas adequadas para que superem os desafios que envolvem a atividade de leitura, escolhendo textos que sejam mais adequados à realidade dos alunos para que o entendimento da mesma seja produtivo, mas também outros de leitura complexa, que, orientados pelo professor, permitam compreendê-los. Já o estudo acerca da Semiótica analisa as ações sociais como fenômenos multimodais, ou seja, significa dizer que os gêneros textuais, já que são ações sociais, são também multimodais.

Na visão de Dionísio (2011, p. 137), há necessidade de “uma revisão, e ampliação, de alguns conceitos basilares no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual”, o que facilita na compreensão dos aspectos mais visuais que estão nos textos, fomentando, assim, o desenvolvimento das habilidades de representações comunicativas destes textos.

Partindo da conjectura das crescentes mudanças nos avanços tecnológicos na sociedade contemporânea, é que se nota uma quantidade diversificada de textos que se materializam através dos diversos gêneros textuais e se articulam nas sociedades letradas. O aspecto visual é muito presente nos textos. Os signos escritos sobrevieram ao dividir espaço com os signos visuais, constituindo uma relação de sentido a partir do aumento das possibilidades tecnológicas alcançados pela sociedade.

Desde meados do século XIX que se observa a ampliação dos meios de comunicação em favorecimento de uma gama de outros novos gêneros textuais orais, escritos e visuais. Como se pode observar,

os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante a grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mail), bate-papo virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante (DIONÍSIO, MACHADO E BEZERRA, 2005, p. 20).

Portanto, os gêneros surgem das práticas cotidianas e ganham características, identidade, funções e objetivos próprios. “Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimentos” (DIONÍSIO, MACHADO E BEZERRA, 2005, p. 21). São diversos fatores que determinam a identificação/função de um gênero a partir de seus aspectos sócios comunicativos e funcionais.

Nesse sentido, os gêneros orais e escritos, sendo multimodais, manifestam, a partir da situação adequada, suas particularidades que, no momento da leitura, o leitor se direciona de acordo com o seu conhecimento e/ou familiaridade com o gênero lido ou estudado. Por isso, Dionísio (2011, p. 188) defende que “a força visual do texto escrito permite que se reconheça o seu gênero mesmo que não tenhamos o domínio da língua em que está escrito.”

Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem pode se valer da multimodalidade com relação, principalmente, ao ensino de gêneros textuais. A referida autora complementa sua linha de pensamento ao dizer que –os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas|. Então, vê-se a importância para o ensino de língua, haja vista que possibilita ao estudante desenvolver a capacidade de interpretar e criar diferentes textos multimodais, colocando criticidade no momento de reconhecer os múltiplos sentidos de um texto.

Dando ênfase à disciplina de Língua Portuguesa, o professor deve incentivar o aluno a explorar a competência multimodal presente nos textos, objetivando desenvolver a leitura e a produção de textos multimodais, como também privilegiar não só o texto escrito, mas também a linguagem imagética dos mesmos. Visto os aparatos teóricos apresentados nas discussões, a prática dos docentes ainda passa por um processo de adaptação para os –novos| recursos que vêm sendo inseridos no ambiente escolar. Os recursos multimodais vêm adquirindo seu espaço, em presença forte da visualidade.

Em contrapartida, as práticas de leitura e de escrita não devem ser restritas apenas, pois, em meio ao desenvolvimento tecnológico, os sujeitos estão cada vez mais em contato com os meios de comunicação, convivendo e utilizando de uma imensidade de gêneros

textuais.

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura nunca se fez tão necessária nos bancos escolares. De um lado, há o aumento nas fontes de pesquisa e uma crescente preferência pelo construtivismo. De outro lado, vemos a grande dificuldade de nossos alunos em entender questões de compreensão textual em que só obtém êxito quem tiver por hábito da leitura em seu entendimento multilateral.

Sabemos que do hábito de leitura dependem outros elos no processo escolar. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal de um texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se. Assim, estimulando a leitura, possibilita-se que o aluno, compreenda melhor o que acontece no mundo que o cerca, num diálogo possível.

Esta pesquisa ressalta a importância dos letramentos, independentemente da disciplina que se leciona no campo educacional. A atenção para o ato da leitura, em suas especificidades, desenvolve a prática oral e escrita, tendo em vista sua autonomia e participação social.

Dentre as funções da escola no processo de formação individual, uma das principais é a de formar sujeitos sociais, implicando garantir uma ação educacional a qual esteja direcionada ao desenvolvimento na construção da habilidade comunicativa do estudante, totalizando sua capacidade de interpretar, compreender e produzir, ou seja, tornando-o capaz de ler e comunicar-se diante do mundo no qual está inserido. Uma concepção de leitura que se distancia de modos tradicionais já fora pautado por Paulo Freire, que se situa em defesa de que a leitura se inicia a partir do entendimento do texto. Para Freire (1989, p.9),

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto

Com base nesse raciocínio, considera-se que a inserção dos jovens no universo da cultura escrita requer uma educação linguística adequada a um alunado multicultural. Esse novo conceito de letramento surge do uso das várias habilidades de linguagem. Ou seja, de acordo com Rojo,

o conceito de multiletramentos, busca apontar, por meio do prefixo ‘multi’ para dos tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramento contemporâneos envolve por um lado , a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e por outro a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significados (ROJO, 2012, p.14)

Diante dessa nova concepção, é importante observar que não se trata apenas de acrescentar novos termos ao vocabulário, mas sugere-se uma proposta de ensino que busque o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura nas práticas sociais da língua escrita, por meio de aspectos que se detêm a esse aprendizado.

Porém, representar a linguagem por meio da escrita vai muito além de decodificar sinais gráficos: exige que o educando explore contextos, contemplando sua experiência de vida, desenvolvendo, assim, uma visão contextualizada.

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados, isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento (FERREIRO, 1992, p.66).

A ação de ler deve ser encarada como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada, cujo objetivo é a obtenção de significados expressos linguisticamente, uma vez que os conhecimentos básicos sobre a língua são essenciais nessa etapa da alfabetização.

Compreende-se que a tarefa de formar leitores é dada de forma interdisciplinar e não apenas do professor de língua Portuguesa, uma vez que ela é um instrumento de apropriação do conhecimento, é uma ferramenta que possibilita aprender a apreender. Um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, para fins específicos no Brasil, atende às necessidades daquelas pessoas que percebem, por meio da leitura, alternativas motivantes para o aprendizado. A partir dessa base é necessário entendermos melhor como a palavra leitura é definida e como deve ser encarada.

Assim, compreendida socialmente, a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização e politização. À medida que se realiza observando ideologias expressas em suas entrelinhas e buscando analisar seu direcionamento, a leitura passa a ser instrumento de libertação.

Para enriquecimento das ideias apresentadas, Freire (1989 p. 18) afirma que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Entende-se, nessa ótica, a leitura como atividade que vai além da mera decodificação linguística, embora reconheçamos a relevância e a necessidade de se saber decodificar como pré-requisito para se ler bem.

Nessa perspectiva, a relação dinâmica e intrínseca entre a linguagem e realidade destaca-se na leitura de mundo feita pelo indivíduo e leva-o à percepção e à compreensão das relações entre o texto e o contexto. A partir daí, adquire-se a base através da qual se pode

participar ativamente das contradições existentes em seu meio social.

O ambiente escolar não deve, portanto, ser considerado sozinho como responsável pela formação do leitor, tampouco como único lugar onde haja uma mediação de leitura estimulante, pois essa mediação deve se dar em meio a outros espaços, como o familiar, eclesiástico, empresarial, entre outros. Contudo, ainda se percebe a importância e responsabilidade da escola na formação de leitores, em especial daqueles que não possuem outros modelos de leitura adequados, como os alunos provenientes das classes socioeconomicamente menos favorecidas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A Escola de Educação Básica da Rede Municipal, localizada em Tabira – PE, foi definida como locus da pesquisa por incentivar a formação do conhecimento e o desenvolvimento social dos alunos. Participaram da pesquisa estudantes de duas turmas do Ensino Fundamental de 6ª ano. Buscou-se verificar a percepção dos participantes, a proposta de letramento literário a partir do uso de estratégias diversificadas, incentivo à formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa.

3.1 EXPERIÊNCIAS E CAMINHOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

A pesquisa aqui descrita foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico colaborativa, amparado na pesquisa-ação, através das observações em sala de aula, tendo como foco de análise o ambiente escolar, no qual o professor está inserido. Para Bortoni-Ricardo e Stella Maris (2008, p. 32-33),

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com o educando. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor deve experimentar, em cada sala de aula, tal como um laboratório, buscando adequar na sua prática docente, as melhores maneiras de motivar seus alunos para aprendizagem significativa.

3.1.1 A prática de Letramento Literário e o incentivo na produção de textos multimodais

O referido estudo compartilha com o leitor, a partir do relato, a experiência literária, de fruição e encantamento no processo de letramento literário. Assim, no estudo, aborda-se a experiência literária, através da fruição e do encantamento no processo de letramento escolar, através da observação das atividades realizadas em sala de aula.

O foco desta pesquisa foi a descrição e análise de uma experiência formativa realizada com estudantes do 6^a ano Ensino Fundamental, explorando a prática de leitura em sala de aula e fora dela, de maneira que haja contribuição para o letramento literário.

É evidente que as atuais demandas de leitura e de escrita exigem dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento, como, por exemplo, atribuir sentidos a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, sejam orais ou escritos, aliam o verbal ao não verbal, compondo-se da multimodalidade.

Segundo Dionísio (2005, p. 161-162), quando falamos ou escrevemos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” Assim, o texto multimodal, quer seja impresso ou digital, está presente no cotidiano do estudante, seja no texto do livro didático, a propaganda ou no jornal e revista. A autora também defende, em seus estudos sobre o ensino dos gêneros multimodais, que na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual (DIONÍSIO, 2005, p. 160).

Seguindo a mesma linha de pensamento, a autora ressalta que a multimodalidade é parte constitutiva tanto do discurso oral como do escrito e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não padrões”, em função do desenvolvimento tecnológico, o que requer dos leitores modificações em seus modos habituais de ler.

À luz da compreensão dos processos cognitivos complexos que se realizam na leitura dos textos multimodais (de materiais impressos e também digitais), busca-se, no presente trabalho, verificar se as estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula contribuem para o letramento literário dos estudantes, propondo, assim, uma reflexão sobre a importância do ensino-aprendizagem da leitura de textos multimodais na escola, no desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas em todas as modalidades: verbal, oral e escrita, imagética, gestual, icônica, sonora.

A partir dessas considerações, elaborou-se um plano de aula para trabalhar a leitura. Foram selecionadas diversas fontes: livros de literatura e documentários, tomados como um gênero discursivo multimodal, com alunos de duas salas de 6^a ano do Ensino Fundamental.

O percurso didático foi organizado em etapas que se iniciam com abordagem

metodológica. Resultados coletados e discussões serão apresentados nas próximas etapas.

Etapa 1: Na fase inicial, os estudantes foram motivados para a leitura do livro *A Ilha Perdida*, de Maria José Dupré. No primeiro momento, o professor explora a identificação e o reconhecimento de cada um dos componentes do livro lido, tais como as fotografias, observando-se também aspectos linguísticos. Em seguida, os estudantes são direcionados ao acesso da interface *livros digitais*.

Devido à escola não dispor de laboratório de informática, os estudantes foram orientados a utilizar os celulares, para baixar o aplicativo do livro digital. Compreendendo, assim, que o ambiente digital pode ser utilizado, tanto para ampliar espaços de interação, como também constituir um espaço formado por sujeitos e seus objetos de estudo, suas interações e formas de comunicação.

Alguns dos estudantes, por dificuldades ao acesso digital, utilizaram o material impresso. Ficou evidente que a leitura digital permite que o estudante tenha acesso facilitado aos mais variados materiais, o que os estimulou a ler mais e possibilitou a aquisição de novos conhecimentos com o auxílio das tecnologias.

Etapa 2: Após concluída a etapa inicial de identificação e exploração da obra, os estudantes foram orientados para as atividades de leitura, distribuídas, semanalmente, em três aulas de cinquenta minutos. Contudo, tais atividades estendiam-se também como atividade de casa.

Após a leitura da primeira obra literária, a professora organizou uma roda de conversa, na qual foram apresentados aos estudantes alguns questionamentos, tais como: Qual o tema abordado no livro? Havia morador na ilha? Como os meninos chegam à ilha? Em seguida, foi aplicado um questionário, em que se consolidavam as informações num fichamento do livro. Iniciou-se o debate, e os estudantes fizeram a exposição dos seus pontos de vista. A aula foi encerrada com o debate.

Na aula seguinte, a professora inicia com a leitura deleite do segundo livro, intitulado *O Mistério do Sumiço do Velho Chico*, que trata da mesma temática, a preservação do meio ambiente. No livro, a autora se utiliza das lendas e causos para contar a história da origem do rio São Francisco, descrevendo as dificuldades advindas com a poluição das águas do Velho Chico. A professora adotou, como estratégia de leitura para motivar a curiosidade da turma, a leitura compartilhada do livro, um capítulo por aula, associando-o as discussões à exibição de documentários que tratavam da origem, lendas do Rio São Francisco e da situação atual do rio.

Após a conclusão das atividades de leituras, os estudantes foram direcionados a

realizar uma pesquisa em grupos, com os seguintes temas: Origem e nascentes do Rio São Francisco; lendas que são contadas; tribos indígenas que residem próximas ao Rio; Como o Rio contribui para o desenvolvimento da região.

Os estudantes tiveram uma semana para concluir a pesquisa. A socialização dos trabalhos ocorreu em sala de aula através da exposição oral, com o uso de cartazes e slides. Desse modo, no momento, destacam-se as atividades de leitura que podem contribuir para desenvolver as capacidades leitoras específicas para o letramento multimodal.

Etapa 3: Programou-se uma aula de campo, na qual os estudantes foram convidados a visitar o Poço Escrito, um riacho de valor histórico para a comunidade, cheio de pinturas rupestres, localizado nos arredores da escola. Nesse momento, o intuito foi realizar o confronto entre a realidade literária e o cotidiano do estudante, identificando-se aspectos da situação da preservação ambiental, comparando, assim, com as informações obtidas na leitura do livro *O mistério do Sumiço do Velho Chico*, que trata dos danos da poluição ao meio ambiente. Os estudantes registraram, a partir dos celulares, o espaço, que, apesar de ser um local de preservação ambiental, encontra-se poluído e devastado pela ação do homem.

Etapa4: Na aula seguinte, foi realizada uma roda de conversa, contextualizando-se as informações, com base nos registros oriundos da aula de campo. Os estudantes foram organizados em grupos para sistematizarem as informações obtidas. Com o propósito de desenvolver habilidades leitoras, tendências propõem que certas atividades sejam feitas diariamente com os alunos de todos os segmentos educacionais, mesmo que estes estejam no processo de alfabetização. A leitura deve ser feita pelo próprio aluno e pelo professor para a turma, como também, a prática de oralidade, para aprender os gêneros do discurso e as atividades de análise e reflexão sobre a língua, valorizando o texto literário.

Etapa 5: Nesse momento, os estudantes foram organizados em duplas para a produção de textos multimodais com base nas leituras realizadas com o objetivo de resgatar partes do enredo. Cada dupla foi orientada a produzir um jogo, utilizando o material reciclado, tais como papelões, garrafas pet, etc. A professora passou por todos os grupos, orientando-os na escolha dos jogos, e na produção das perguntas sobre os elementos constitutivos da narrativa: o enredo, personagens, ação, clímax, nos livros lidos, destacando para os estudantes que o objetivo da atividade seria produzir um jogo e seu tutorial, com questionamentos que avaliassem a compreensão leitora do colega de sala, ou seja, os jogos tornaram-se um exercício de interpretação e de avaliação, como também contribuíram para a interação com outros estudantes da escola, no momento da exposição. Desse modo, surgiram vários jogos, tais como: varetas, trilhas, dominó, entre outros. Os estudantes foram também orientados a

construir maquetes que retrataram cenas dos livros lidos, como também a produzir peças teatrais.

Durante a exposição dos trabalhos, os estudantes socializaram as experiências de leitura para outras turmas da escola, motivando-os à leitura dos livros lidos. Quando questionados sobre a experiência de leitura e seus pontos positivos, os educandos trouxeram considerações, como as que podem ser observadas nos depoimentos a seguir:

Aluno A: —Eu gostei, assim a leitura não fica cansativa.

Aluno B: —Eu achei ótimo ler o livro no computador. Da visita ao Poço Escrito e conhecer a história do Rio São Francisco

Aluno C: —Gostei das atividades de produção de jogos a partir dos livros lidos.
(Fonte: Pesquisa de campo, 2017)

No que concerne às atividades de produção dos jogos, os estudantes demonstraram interesse em participar de todas as atividades. Contudo, quando solicitados a realizarem a avaliação das atividades de leitura, observa-se ainda certa acomodação. No que refere ao acesso à leitura do livro digital, conclui-se que, apesar estarem na era digital, nem todos ainda têm acesso a computadores, tablets e/ou celulares. Para tanto, na atividade de leitura em versão digital, foram poucos os que participaram, por não dispor do equipamento. Houve momentos em que a professora utilizou o projetor de slides para leitura coletiva de capítulos do livro. Os estudantes consideraram essa uma atividade bem produtiva, uma vez que, com uso de estratégias diversificadas, a leitura torna-se mais divertida e dinâmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, foi possível não só aprimorar a proposta de letramento literário oferecida aos estudantes, mas também contribuir para as reflexões na área, apontando caminhos alternativos que motivem o professor a usar, de forma crítica e eficiente, atividades que priorizem a prática de leitura, de interpretação e de produção de textos multimodais, focando no conteúdo sócio-histórico-cultural dos textos, efetivando o letramento literário.

Faz-se, entanto, necessário que a escola sensibilize e resgate o valor da leitura como ação prazerosa e requisito para emancipação social e promoção da cidadania, servindo-se das aulas de Língua Portuguesa por meio de metodologias e recursos que estimulem a leitura, como, por exemplo, com textos multimodais e, conseqüentemente, com a propagação e expansão da mesma.

Diante do relato da experiência apresentado, são oportunizadas orientações metodológicas para que o trabalho com a leitura ultrapasse os limites das aulas de Língua

Portuguesa. Nesse sentido, espera-se que os usos de estratégias diferenciadas incentivem a leitura reflexiva, focando no conteúdo sócio-histórico-cultural dos textos.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador**: introdução pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONISIO Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, M. Auxiliadora. Org. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez: 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 44ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? São Paulo: Cefiel- IEL-Unicamp, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

O PAPEL DA NEUROCIÊNCIA E SEUS CAMPOS, RELACIONADA A PACIENTES COM ALZHEIMER: DA DESCOBERTA AOS BENEFÍCIOS DO TRATAMENTO

Francielly Gomes de Melo¹¹⁴

1 INTRODUÇÃO

A Neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento. O controle neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura –, das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são temas de estudo da neurociência. (VENTURA, 2010)

Para Brites (2016), a Neurociência tem como ponto comum, o estudo sobre o sistema nervoso e suas funcionalidades, onde se inclui o estudo de três elementos: O cérebro, a medula espinhal e os nervos periféricos, além de estruturas, processos de desenvolvimento e alguma alteração que possa vir a surgir. Sendo assim, conforme sintetizado por Grossi (et al., 2015) a Neurociência pode ser compreendida por meio de cinco abordagens:

- Neurociência Molecular: Analisa a química e a física correlacionadas na função neural. Estuda as diversas moléculas de importância funcional no SN;
- Neurociência Celular: Avalia as diferenças entre os tipos de células no SN e a funcionalidade de cada um respectivamente;
- Neurociência Sistêmica: Investiga as áreas do SN, dos processos como a percepção, o discernimento, a atenção e o pensamento;
- Neurociência Comportamental: Pesquisa a relação entre os sistemas que influenciam o comportamento, explica as capacidades mentais que produzem comportamentos como o sono, emoções, sensações visuais, dentre outros;
- Neurociência Cognitiva: Estuda as capacidades mentais mais complexas como aprendizagem, linguagem, memória e planejamento;

Além dessas, ainda podemos contar com a: Neuropsicologia, Neurociência

¹¹⁴ Psicóloga Clínica e do CRAS, Mari/PB

Comportamental, Neuroanatomia, Neurofisiologia, dentre outras. É um campo de pesquisa de extrema complexidade e de muitas implicações para compreensão da vida humana. (BRITES, 2016)

Os estudos em Neurociência iniciaram no Brasil por volta da década de 40 e 50, com Aristides Pacheco Leão e Hiss Martins Ferreira realizando pesquisas sobre o fenômeno de depressão cortical na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Carlos Ribeiro Diniz estudando sobre o veneno de escorpião na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Miguel Coviancriando um grupo de pesquisa em eletrofisiologia do sistema nervoso na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto (USP-RP), após este impulso, em meados de 1970, outros grupos surgiram com algumas pesquisas em diversos âmbitos, onde nos remete a pensar que a Neurociência ainda é um campo novo e que vem promovendo novas descobertas na ciência. (VENTURA, 2010)

Dados do (NationalInstituteof Health - NIH 2002, *apud* Grossi, et. al, 2010) mostram que, na população dos EUA, dentre as doenças neurológicas que afetam adultos, causando anos de invalidez, perda de vida e impacto econômico, aponta que acima dos 60 anos, a demência do tipo Alzheimer, é uma das mais comuns. No Brasil, como afirma Costa et. AL (2016),estima-seque no ano de 2040, cerca de 1 milhãode pessoas serão portadoras da DA. Devido a estatísticas alguns autores vemchamando a DA de o -mal do século, sendo esta mais prevalente em mulheres, habitualmente entre os 70 e 80 anos. Casos diagnosticados precocemente, por volta dos 40 anos, são de cunho de hereditariedade e chega a uma margem de 5% da população.

A Doença de Alzheimer antes chamada de doença do córtex cerebral ficou assim conhecida porque um Médico Alemão nascido em 1864, Alois Alzheimer, foi o primeiro a escrever em meados dos anos de 1906, sobre a doença. Após analisar um quadro clínico de uma de suas pacientes, com 51 anos, que apresentava uma perda considerável e progressiva de memória, alterações no comportamento, dificuldade de se comunicar e quatro anos depois, veio a falecer. Após seu falecimento, ele fez uma avaliação em seu cérebro e descreveu as características como hoje sendo da doença. (COSTA et al. 2016, p.06)

De acordo com Costa et al. (2016), o Alzheimer é uma doença degenerativa, irreversível e que destrói lentamente a memória, habilidades para raciocinar, impossibilitando realizar tarefas do dia-a-dia, e se caracteriza como um dos tipos mais comuns de demência, responsável por cerca de 60% dos casos, e sua prevalência ocorre com o aumento da idade, sem etiologias específicas, o que remete a uma urgência de pesquisas sobre a temática. O (Herrera, 2002 *apud*Instituto Alzheimer Brasil) afirma ainda que no Brasil, 55,1% destas

demências são decorrentes de DA e 14,1% são decorrentes de DA associada à doença cerebrovascular (DA + Demência Vascular).

Para definir a DA há uma série de procedimentos. Depende de exame anatomopatológico de tecido cerebral obtido em biópsia ou necropsia e o diagnóstico é baseado no histórico patológico do paciente, no intuito de excluir a probabilidade de outras causas de demência que venha a possuir sintomas parecidos utilizando de critérios sistematizados (DSM-IV, NINCDS-ADRDA). Utilizam-se exames laboratoriais e de neuroimagem, permitindo, o diagnóstico mais próximo do correto. (COSTA et al., 2016, p.13)

A Doença de Alzheimer na maioria dos casos começa instalando-se de forma silenciosa, e passa a se desenvolver de forma neurodegenerativa com o passar dos anos. A Portaria SAS/MS nº 1.298, (2013) aponta que há áreas afetadas pela DA tanto neuropatológicas quanto bioquímicas, onde se dividem estabelecendo mudanças estruturais e alterações nos neurotransmissores. As mudanças da estrutura dos neurotransmissores ocorrem devido à forma como a DA procede, onde é incluso enovelados neurofibrilares, placas neuríticas e disfunção que altera o metabolismo da amilóide, levando as perdas sinápticas e a morte neural.

Existe uma série de sintomas comportamentais que podem ser observados, entre eles podemos observar: Perda da memória, dificuldade em realizar tarefas, problemas com a fala, desorientação de tempo e espaço, julgamento diminuído, raciocínio lento, perder objetos frequentemente, mudanças de humor e personalidade, perda de iniciativa a sua habitual rotina, dentre outros. (COSTA et al., 2016, p.11)

Apesar de uma busca pela cura da Doença de Alzheimer ser algo ainda não obtido, foi descoberto que um

Déficit colinérgico resultou no desenvolvimento de tratamentos medicamentosos que aliviam os sintomas e, assim, no contexto de alguns países onde esta questão é extremamente relevante, retardam a transferência de idosos para clínicas (nursing homes)(13-15). Inibidores da acetilcolinesterase são a principal linha de tratamento da DA. Tratamento de curto prazo com estes agentes tem mostrado melhora da cognição e de outros sintomas nos pacientes com DA leve a moderada (16-19).“(PORTARIA SAS/MS nº 1.298, 2013, p. 148)

Para buscar explorar esta temática e sua complexidade, esta pesquisa foi feita de forma bibliográfica com abordagem qualitativa exploratória. O estudo realizou da técnica bibliográfica como meio de investigação do problema e o método foi elaborado de forma exploratória.

2 FUNCIONAMENTO CEREBRAL E AS ETAPAS DA MEMORIZAÇÃO

A degradação da memória é um dos primeiros sintomas aparentes da Doença de Alzheimer. Para entender-se como se apresentam regressões no funcionamento da memória, primeiro é preciso entender como ela funciona.

De acordo com Gil (2005), destaca-se entre os subtipos, a memória de curto prazo, definida como uma memória de capacidade limitada, que engloba a análise da informação sensorial nas áreas cerebrais específicas (visuais, auditivas etc.) e a sua reprodução imediata, num tempo de permanência muito breve, de um a dois minutos. A memória de longo prazo tem por sua vez por ser, uma memória chamada de secundária que permite a conservação durável das informações, graças a uma codificação, seguida de uma estocagem organizada numa trama associativa multimodal (semântica, espacial, temporal, afetiva); essa memória permite a aprendizagem, e as informações armazenadas, em função da importância emocional e da repetição.

É notório que algumas lembranças fazem parte da constituinte de uma memória, com isto, têm-se em destaque a memória de fatos antigos ou também chamada de memória consolidada, ou ainda de memória terciária. Se levar em consideração um determinado paciente em que ele foi acometido por uma amnésia de, por exemplo, onze anos, antes de essa pessoa passar por uma intervenção cirúrgica, porém essa pessoa conserva os fatos anteriores ao procedimento, fatos tanto relacionados à sua vida pessoal quanto social, isso demonstra que as regiões temporais não estão ligadas ao estoque permanente das lembranças, o papel delas estende-se de certo modo, da fase da aprendizagem ao período de consolidação. Também é afirmado que a estocagem e a decodificação das lembranças recentes dependem de interações entre o circuito de Papez e outras localizações mais disseminadas no cérebro. Progressivamente depois que se consolidam, estes pontos começam a agir de maneira autônoma e as lesões ocorridas no circuito de Papez (que impedem a aprendizagem progressivamente), prejudica apenas as lembranças mais recentes, fazendo com que elas se percam, mas, as lembranças mais antigas são preservadas, porque estas, já se tornaram independentes do circuito de Papez. (GIL, 2005, p. 177)

É necessário destacar que quando se fala em memória, também se fala em amnésia, e de seus subtipos. Pontuam-se quando é fundamental se preocupar com o esquecimento repentino, com a frequência que ele acontece, e também atentar-se que muitas vezes ele pode ser indício de uma DA. É comum ver idosos recordando mais de memórias antigas, de quando jovens, do que de memórias atuais, e é por isso que é importante ressaltar também sobre a Amnésia Benigna dos idosos.

A Síndrome Amnésica Benigna é “resultante da provável diminuição relativo número total de neurônios e/ou menor velocidade do fluxo sanguíneo regional cerebral”. (PRADO,2007, p.44) Com certa frequência, os indivíduos apresentam dificuldades em lembrar de algo ou de determinada pessoa durante horas, até que em um relapso, esta memória retorna normalmente. Este tipo de amnésia aparece também em jovens ou pessoas de meia-idade que são acometidas por cansaço, estresse, agitação, dentre outros. Não é, portanto, uma característica da maior idade, nem um envelhecimento prematuro, suas causas devem ser procuradas na fisiologia normal da regulação das memórias pelos sistemas moduladores do cérebro. (IZQUIERDO et al., 2007 *apud* PRADO, 2007)

Para Gil (2005) ao falar em amnésia, destacam-se a amnésia anterógrada e a amnésia retrógrada. A anterógrada é a incapacidade ou grande dificuldade do indivíduo memorizar os fatos novos, é um esquecimento que vai acontecendo de forma contínua no começo de uma doença podendo ser DA, alterando a capacidade de aprendizagem, de memorizar fatos que acontecem no cotidiano, podendo nos casos mais graves atingir uma desorientação de tempo e espaço do sujeito. A amnésia retrógrada afeta as lembranças de antes do começo da doença, tem um gradiente temporal, os fatos mais antigos são os que ficam memorizados e esse tipo de amnésia pode durar tanto dias quanto anos. Quando a DA evolui para uma breve cura, a amnésia retrógrada volta das lembranças mais antigas para as lembranças mais recentes, e quando a DA piora, a amnésia retrógrada se prolonga e dissolve gradativamente, numa espécie de fatias do passado, cada vez mais antigo.

2.1 DEMÊNCIA E A DOENÇA NEURODEGENERATIVA DO ALZHEIMER: POSSIBILIDADES DE CAUSAS

Atualmente, define-se demência como

uma síndrome de declínio cognitivo-comportamental que se manifesta pelo comprometimento de, pelo menos, duas funções mentais, como memória, linguagem e habilidade visuoespacial, de intensidade suficientemente grave para comprometer a autonomia do paciente na realização das atividades da vida cotidiana. (MCKHANN et al., 2011 *apud* FUENTES et al., 2014, p.321)

A PORTARIA SAS/MS nº 1.298 (2013) mostra que no Brasil existem cerca de três pesquisas que averiguam sobre a prevalência e incidência que provoca a DA, sendo definida por idosos de comunidades e com diagnósticos recentes. Os estudos apontaram que a prevalência da demência na população com idade maior que 65 anos foram de respectivamente 7,1%, tendo a Doença de Alzheimer como definidora de pelo menos 55% dos casos. A taxa

do estudo feito em São Paulo foi de 7,7 para 1.000 pessoas-ano e de 14,8 no Rio Grande do Sul. No Brasil a população de idosos chega a cerca de 15 milhões, sendo assim, a demência atinge 1,1 milhão de pessoas da terceira idade.

Há minuciosos fatores para caracterizar o diagnóstico de demência, entre eles, o acesso ao desempenho cognitivo pré-mórbido do paciente é de extrema importância e seletivo para o diagnóstico devido aos déficits cognitivos e a perda de autonomia definidores da demência, que só podem ser assim comparados com o padrão de funcionamento prévio do indivíduo.

Gil (2005) aponta que a entrada num processo demencial geralmente acontece de forma silenciosa, os sintomas iniciais podem se tratar de queixas sobre amnésias tanto da pessoa, quanto de pessoas que convivem ao seu redor. Outro importante fator é que possa haver desinteresses progressivos que eram costumeiros na rotina do sujeito, combinado com características do tipo depressivo, pode vir a aparecer também, atos contraditórios que não coincidem com o comportamento habitual da pessoa acometida pela doença.

Dentre as doenças neurodegenerativas estas constituem as principais causas de demência. A DA é a causa mais frequente, representando de 50 a 60% dos casos. (KALARIA et al., 2008 *apud* FUENTES et al., 2014). Longe de ser uma enfermidade monolítica e invariável, a DA apresenta grande variabilidade clínica, tanto sobre os sintomas que ela apresenta, quanto pela progressão do seu quadro, dividindo-se em uma forma típica e atípicas. (WARREN et al., 2012 *apud* FUENTES et al., 2014)

Para Fuentes et al. (2014), a forma típica da DA costuma acontecer com pessoas em idades a partir dos 65 anos. Os sintomas iniciais presente como amnésia, déficit progressivo de memória episódica retrógrada, estão estreitamente relacionados ao acometimento de regiões temporais mediais, em especial o hipocampo e o córtex entorrinal, a evolução destes sintomas cognitivos e comportamentais correlacionam-se com a progressão das alterações neuropatológicas, sendo então assim (emaranhados neurofibrilares, perda sináptica e morte neuronal), que se iniciam em áreas temporais mediais (córtex entorrinal e formação hipocampal) e, posteriormente, atingem o neocórtex, localizado em áreas temporais, parietais e frontais.

À medida que ocorre a progressão dessas lesões no neocórtex, observa-se o comprometimento de outras funções cognitivas, como linguagem, habilidades visuoespaciais e visuoperceptivas. A perda de autonomia decorrente dos déficits cognitivos define o estágio demencial da DA. (HYMAN, 2011 *apud* FUENTES et al., 2014)

A evolução da DA pode ser distinguida em 4 estágios principais, segundo o Almanaque de Saúde Alzheimer e Parkinson (2017): No 1º estágio o paciente passa a sentir

uma drástica diminuição na sua memória curta, a memória responsável pela execução de funções mais comuns de rotina, lembra-se bem do passado, mas apresenta dificuldade em memorizar situações mais atuais.

No estágio 2, o quadro começa a se agravar, repete frases, dificuldade em reconhecer pessoas mesmo as próximas, alucinações, insônia, incontinência urinária, alterações bruscas de personalidade. No estágio 3, há um enorme esquecimento das funções cognitivas e motoras, incontinências urinárias e fecais se agravam, além de situações que fazem parte da rotina, como se alimentar por exemplo, precisa ser feita com ajuda. A fala também fica comprometida, além da possibilidade do aparecimento de úlceras, e demais infecções no corpo.

No estágio 4, também conhecido como terminal, a DA tem tomado uma proporção irreversível, o corpo não executa nenhuma de suas funções como deveria ser, é uma junção potencialmente degradadora de todos os comprometimentos dos estágios anteriores, aparecendo também, os engasgos, perda de equilíbrio, coordenação e força muscular. Há uma deterioração neurológica global, o paciente restringe-se a cadeira de rodas e posteriormente a cama, geralmente em posição fetal. Neste estágio, indivíduos podem viver de 1 a 5 anos. (COSTA, et al. 2016)

As formas atípicas da doença cursam com

relativa preservação da memória episódica e acometimento focal de outros domínios cognitivos, como déficits de linguagem (afasia logopênica), de habilidades visuoespaciais (atrofia cortical posterior) ou déficits de funções executivas associados a alterações comportamentais (variante frontal da DA). Essas formas atípicas costumam acometer indivíduos mais jovens que aqueles afetados pela forma amnésica clássica (...) é importante destacar que o diagnóstico etiológico de DA nessas formas atípicas requer o uso de biomarcadores fisiopatológicos, como os biomarcadores no líquido cerebrospinal (Tau, Fosfo-Tau, Beta-amiloide) e os marcadores amiloides em neuroimagem molecular. (DUBOIS et al. 2010 *apud* FUENTES et al., 2014, p. 323-324)

A DA estende-se por estágios em sua forma típica ou atípica, sendo esta última de forma mais sucinta; sintomas que se agravam com o passar destas etapas, havendo muitas pesquisas sobre o porquê esta doença se instala especificamente na velhice, e do porque ela é tão silenciosa e aparentemente inofensiva inicialmente, quando posteriormente, a doença toma uma proporção irreversível, podendo levar a morte do paciente, com uma deterioração em memória, altamente prejudicada. A PORTARIA SAS/MS nº 1.298, (2013) aponta que cerca de 42 aminoácidos da proteína precursora B-amilóide tem uma potencial relevância na patogenia das placas senis e há uma incisiva prevalência e correlação com a alta produção dessa proteína. A proteína tau hiperfosforilada e a ubiquitina que compõe o emaranhado

neurofibrilar foram destacadas, mas a sua maneira de se relacionar com a formação das placas e a lesão celular permanecem sem certezas.

Em 2016, Costa et al. já apontava que a primeira correlação genética mais predominantemente justificável para a DA era o fato de ocorrer uma mutação (substituição de nucleotídeo que resulta em troca de aminoácido) em APP. Este processo da proteína APP resulta em fragmentos de β -Amilóide (insolúveis), que são neurotóxicos. Seu acúmulo resulta na formação de fibras amilóides e tendo como resultado, um acúmulo, formando as chamadas placas senis extracelulares. Pesquisas sugerem que a redução no nível ou atividade dos fragmentos de APP, juntamente com o acúmulo de β -amilóide, poderia ter um papel crítico na associação da disfunção cognitiva associada à Doença de Alzheimer, principalmente no estágio inicial da doença.

Os estudos perante a grande crescente da DA e sua etiologia suas causas ainda são indefinidas, embora haja uma grande progressão em seus mecanismos bioquímicos e genéticos, trazendo assim, muitos questionamentos e descobertas ao longo do tempo. Recentemente, uma das novidades sobre pesquisas na ciência, é a análise dos biomarcadores de beta-amilóide (das placas senis) e de proteína tau que auxiliam em um diagnóstico mais preciso da doença, isto se explica pelo fato que a proteína beta-amilóide acumula-se no cérebro causando alteração nas sinapses e levando a um grande prejuízo de perda de neurônios, o que dá início aos sintomas da doença. (ARAUJO, et al., 2017)

Uma linha de pesquisa também investigada é sobre a presença de fungos e hifas em pacientes com DA, esta linha fala sobre a DA tratar-se de ser uma doença infecciosa. Essa possibilidade foi cogitada por vários investigadores, isso se deve ao fato de que pesquisadores descobriram no tecido do sistema nervoso central de pacientes com Alzheimer, células fúngicas e hifas. Este material pode ser detectado tanto intra quanto extracelularmente. O estudo foi feito com o uso de anticorpos específicos contra vários fungos.

Os pesquisadores ainda acreditam que o Alzheimer é uma doença infecciosa, ou que pelo menos os agentes infecciosos podem constituir fatores de risco para a doença. Nesta pesquisa especificamente, foram utilizados dez portadores da DA e todos eles estavam infectados com fungos embora que com as características morfológicas diferentes, essa infecção também foi encontrada em vasos sanguíneos, o que também pode explicar a patologia vascular frequentemente em comum em pacientes com DA.

Também existem evidências de infecções fúngicas no sistema nervoso central, essas infecções não são presentes em sujeitos que não são portadores da doença. Porém, outra possibilidade é que a presença destes fungos pode ser possível por razões ainda não

conhecidas, o fato desses pacientes serem idosos e ter uma fraca resposta imunológica, pode deixá-los propensos a essas infecções, mudanças nos hábitos alimentares e de higiene, pode contribuir para o aparecimento de infecções fúngicas, e alterações nos hábitos é algo recorrente em pacientes com DA. (COSTA, et al. 2016, p. 09)

2.2 FATORES DE RISCO, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO: UM CAMPO DE DESCOBERTAS

A incidência e cura do Alzheimer ainda é um mistério, apesar de surgirem novas pesquisas relacionadas a tratamentos farmacológicos e não farmacológicos. Isso remete a pensar sobre os fatores de risco, e o que pode ser feito para estar atento quando a esta doença.

Há um fator de risco que não se pode evitar, que é o envelhecimento. Apesar da ocorrência da DA em casos com menos de 60 anos de idade, sua prevalência é mínima. A ação sobre a velhice relaciona-se com a dificuldade do sistema metabólico cerebral de manusear de forma adequada os radicais livres e substâncias nocivas que se acumulam ao longo do tempo devido à atividade cerebral intensa, levando ao acúmulo de produtos que poderiam desencadear a doença.

Além disso, o estilo de vida que cada pessoa leva também é fatores que devem ser observados, ou seja, o sedentarismo, consumo de drogas ilícitas e lícitas, e até mesmo convivência com substâncias tóxicas presentes no ambiente, podem prejudicar as atividades cerebrais e predispor o surgimento da doença. (ARAUJO, et al., 2017)

Existem outros fatores de risco bem estabelecidos para DA além da idade e estilo de vida, ou seja, a história familiar da doença, quanto mais familiares de primeiro grau afetados pela doença, maior o risco. (PORTARIA SAS/MS nº 1.298, 2013) Assim, Araujo, et al., (2017) aponta que quase sempre o que ocorre é uma predisposição genética herdada por vários genes, existem casos com componente genético determinante, mas são raros.

A manifestação em pessoas mais jovens acontece devido a mutações genéticas, essas mutações alteram a forma como uma proteína (o amilóide) é metabolizada no cérebro, fazendo com que uma forma patológica dessa proteína (beta-amilóide) deposite-se nos vasos cerebrais, alterando o funcionamento dos neurônios e de suas células de suporte, ou seja, as células gliais.

Apesar do que se aponta, não é uma comprovação única, o fator genético é significativo em alguns pacientes e seus familiares, sua presença ou ausência não caracteriza uma mudança no quadro de evolução ou até do tratamento, é somente um fator a mais,

potencializador. Outro sinal de alerta também é a alimentação, o consumo excessivo de alimentos ricos em açúcar, gorduras saturadas ou trans, pode prejudicar indiretamente a memória pela probabilidade do aumento do risco cardiovascular de acidentes encefálicos, a falta de alimentos ricos em ácidos graxos poli-insaturados, como ômega 3 e ácido linoléico, vitaminas do complexo B e o ácido fólico, também influencia negativamente na memória.

O diagnóstico da DA é realizado de forma exclusiva, e só é definitivo quando já houve pelo menos o comprometimento de ao menos uma função cognitiva da memória, e geralmente essas funções são de ordem executiva, como linguagem, ou atenções dividida e seletiva.

A Portaria SAS/MS nº 1.298 (2013) aponta que para ser realizado o diagnóstico mais preciso da DA utiliza-se de necropsia no intuito de identificar o número necessário de placas e anovelados em determinadas regiões exatas do cérebro, sendo preciso está ciente da história clínica e recente com a possibilidade de conter ligação com demência. Segundo Costa et al., o mesmo aponta em 2016 que o diagnóstico definitivo da DA depende de exame anatomopatológico de tecido cerebral obtido em biópsia ou necropsia, ou seja, o diagnóstico baseava-se na história clínica sugestiva, e na exclusão de outras causas de demência utilizando de critérios sistematizados.

Estudos mais recentes indicam que a análise histopatológica do tecido cerebral post-mortem é o único exame que comprova em definitivo a presença da DA, assim o provável diagnóstico é realizado quando se têm mais precisão sobre o histórico da doença, excluindo comorbidades, evidências em exames de imagens do cérebro, estruturais e funcionais. A ressonância magnética aponta para um futuro promissor no diagnóstico da DA, porém ainda há muitas pesquisas sobre sua eficácia. (NETO et al., 2005 *apud* RAMOS; RUAS, 2017).

A Associação Brasileira de Alzheimer (ABRAz), mostra que exame de marcadores biológicos podem auxiliar na precisão do diagnóstico. Os marcadores biológicos que fazem parte desta investigação são o beta-amiloide e a proteína fosfo-tau, mas é necessário entender que a alteração das acumulações de marcadores em si não garante o diagnóstico da DA, que deve ter correlação com os sintomas clínicos. Essas alterações podem ser importantes no diagnóstico diferencial da DA, com outras demências.

O tratamento para DA deve acontecer de maneira multidisciplinar podendo ser farmacológico; o mais recomendado e também, não farmacológico. O tratamento medicamentoso tem como objetivo principal propiciar uma estabilização do quadro da DA, o comprometimento cognitivo, comportamento, e atividades da rotina do paciente, ou mudar efetivamente a maneira como a doença se manifesta, com um efeito adverso mínimo.

Os inibidores da acetilcolinesterase são conhecidos como o mais efetivo caminho de

tratamento para a DA, aponta-se os fármacos colinérgicos donepezila, galantamina e rivastigmina considerados os mais importantes e recomendados para tratamento farmacológico na fase leve e moderada, antes destes, era utilizado o tacrina, que devido a seus efeitos adversos graves, foi restabelecido por fármacos mais atuais. (PORTARIA SAS/MS nº 1.298, 2013, p.150)

Em relação ao tratamento da DA à rivastigmina, que é um inibidor das colinesterases de segunda geração, essa substância vem sendo comercializada no Brasil desde 1998 e nos Estados Unidos desde 2000, é um carbamato que inibe tanto a acetilcolinesterase quanto a butirilcolinesterase, ao contrário dos demais IChEs, que são seletivos para a acetilcolina. A rivastigmina mostra-se eficaz no tratamento da demência leve e moderada, tanto no desempenho cognitivo e no funcionamento global quanto em outros domínios, como na rotina diária, nos sintomas comportamentais e na promoção de vida do cuidador.

Ainda nesse sentido, tem a substância donepezil, que é uma piperidina que apresenta atividade seletiva para a acetilcolinesterase em relação à butirilcolinesterase, essa substância mostra-se eficaz do ponto de vista cognitivo, em sua maioria, na estabilização do quadro, lentificando o declínio cognitivo, sua eficácia apresenta-se a partir de cinco anos de tratamento, trazendo alguns efeitos colaterais, entre eles, náusea, diarreia, insônia, vômito, fadiga e câibra. Há também a galantamina, esta é um alcaloide terciário extraído de uma planta chamada *Galanthus rivalis*. Atua de modo seletivo na acetilcolinesterase, e se distingue dos demais IChEs pelo fato de potencializar a ação da acetilcolina, possui efeitos adversos físicos de forma mais leve, porém, os seus efeitos colaterais mais preocupantes e menos freqüentes, são anorexia, perda de peso, cefaleia e depressão, o aumento gradativo da dose reduz a ocorrência desses efeitos. (BOTTINO et al., 2002 *apud* TARGINO; SANTOS, 2017)

É de suma importância oferecer também ao paciente da DA o tratamento não farmacológico, principalmente se o paciente também for portador de Depressão Grave, Psicose ou estiver muito agressivo. (TARGINO; SANTOS, 2017) A reabilitação neuropsicológica, programas de atividades físicas e cognitivas são importantes no tratamento. A reabilitação neuropsicológica é um

tratamento através de estudos que analisam os impactos e consequências emocionais e da personalidade no processo de disfunção cerebral, relacionando o comportamento e o cérebro, buscando envolver processos de avaliação, habilitação e reabilitação das áreas cognitivas como raciocínio abstrato, memória, resolução de problemas, habilidades espaciais (SILVA; SOUZA, 2014 *apud* RAMOS; RUAS, 2017)

Os estudos demonstram que fazer atividade física regularmente juntamente à estimulação cognitiva, contribui fielmente a preservação e melhora temporária de cognitivas

como atenção, funções executivas e linguagem. (MARTELLI, 2013 *apud* RAMOS; RUAS, 2017) Deste modo, os tratamentos não farmacológicos insiste que o objetivo “não é fazer com que a pessoa com demência volte a atuar como antes do surgimento da doença, mas que atue o melhor possível a partir de novos e evolutivos critérios” (COSTA et al. 2016, p. 15) ou seja, trás uma melhor qualidade de vida para o paciente com DA.

De acordo com Wolfe (2018), outro tratamento promissor é a terapia celular. Esta terapia foi baseada em um estudo de Mark Tuszynski e seus colaboradores, da Universidade da Califórnia det San Diego, a partir deste experimento que utilizava de biópsias da pele de pacientes com Alzheimer, era inserido o gene codificador do crescimento neural, essas células geneticamente modificadas foram introduzidas no cérebro desses pacientes, no intuito de que produzissem e secretassem NGF, prevenindo a perca de neurônios produtores de acetilcolina, trazendo uma melhora significativa para amemória. Mas, o estudo foi feito com poucos indivíduos e careceram de controles importantes, os resultados que vem sendo acompanhados mostram ser positivos, com redução do declínio cognitivo dos pacientes. A busca para melhores tratamentos, ainda permanecem no intuito de diminuir a quantidade de pacientes que o Alzheimer continua acometendo.

2.3 RESULTADOS

A pesquisa foi feita através do Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave “Neurociência, Neuropsicologia e Doença de Alzheimer” e livros. Foram utilizados 4 livros, 8 Artigos Científicos e 3 Web Sites científicos. Foram descartados os Artigos Científicos, Livros e Dissertações que foram publicados antes de 2013, com exceção de 3 livros GIL (2005), PRADO (2007), VENTURA (2010), devido a sua utilização, sendo de forma a caracterizar a definição da temática e não de suas descobertas atuais. O corte temporal desta pesquisa foi do ano de 2013 até o atual 2018, visto que o tema em questão prossegue em bastante pesquisa e descobertas. A pesquisa possibilitou a aquisição de conhecimentos acerca do Alzheimer e da contribuição da Neurociência e seus campos, sobre o tratamento da doença, esta que ainda segue em constante investigação na ciência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados pesquisados neste artigo mostram a alta complexidade sobre a Doença do Alzheimer e sua origem, principalmente no que condiz a sua genética. Porém os indícios que

vêm sendo descobertos a cerca da doença, mostram alguns pontos necessários a serem observados, ou seja, o perfil genético do paciente, que permite um monitoramento para uma descoberta precoce, até mesmo na fase assintomática.

A utilização da terapia celular e biomarcadores têm aumentado a chance de melhores tratamentos a cerca da DA, em sua fase inicial. No entanto, são campos novos e que ainda estão em constante pesquisa para a eficácia e melhor qualidade de vida para os portadores da doença.

A importância da terapia sem fármacos também associada ao tratamento, trás um conforto melhor ao paciente, um olhar completo perante a todas as mudanças que esta doença trás, a forma como ela inicia e a degeneração progressiva, que vai cada vez mais, podendo negativamente uma antes vida tranquila e linear, que vivia o portador da DA.

As pesquisas permanecem, e a esperança de um tratamento promissor segue a fundo, no intuito deste mal, ser combatido com grande e pontual eficácia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. et al. **Almanaque de saúde Alzheimer e Parkinson**. 1. Ed. Alto Astral, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALZHEIMER. Atualização científica. ABRAZ. Disponível em: <<http://abraz.org.br/web/sobre-alzheimer/atualizacoes-cientificas/>> Acesso em: 12/11/2018.

BRITES, C. O que é Neurociência?. **Neurosaber**. Disponível em: <<https://neurosaber.com.br/o-que-e-neurociencia/>> Acesso em: 20/10/2018. COSTA, B. et al. **Alzheimer quanto antes descobrir mais tempo terá para lembrar: sintomas, diagnóstico, tratamento**. 1. Ed. Minas Gerais, 2016.

FUENTES, D. **Neuropsicologia: teoria e prática**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. GIL, R. **Neuropsicologia**. 2. Ed. Editora Santos, 2005.

GROSSI, M. et al. Neurociência: contribuições e experiências nos diversos tipos de aprendizado. **Abakós**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p.34-50, 2015.

LAKATUS, E; MARCONI, M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PRADO, et al. Envelhecimento e memória: foco na doença de Alzheimer. **Rev. USP**, São Paulo, p.44-45, 2007.

PROTOCOLO CLÍNICO E DIRETRIZES TERAPÊUTICAS. Doença de Alzheimer, **Portaria SAS/MS nº 1298**. 2013.

RAMOS, D; RUAS, E. Doença de Alzheimer: revisão de literatura. **Rev. F@ciência**,

Apucarana, v.11, n.7, p. 45-50, 2017.

TARGINO, E; SANTOS, W. Doença de Alzheimer em suas possibilidades de tratamento, **Psicologia.pt**. Roraima, p. 02-25, 2017.

VENTURA, D. Um retrato da área de neurociência e comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n. especial, p. 123-129.

WOLFE, M. Avanço na luta contra o Alzheimer. **Scientific American Brasil**. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/avanco_na_luta_contra_o_alzheimer.html> Acesso em: 06/11/2018.

SEÇÃO IV: FORMAÇÃO E CURRÍCULO



Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

A LUTA PELA TERRA E PARTICIPAÇÃO POPULAR NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS QUILOMBOLAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO/PRONERA/UFPB

Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos¹¹⁵

1 INTRODUÇÃO

1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA PESQUISA

O início do presente estudo incide do nosso intercâmbio de saberes desenvolvidos nas experiências vivenciadas a partir da participação, enquanto monitora, no Projeto Formação de Educadores do Campo da Universidade Federal da Paraíba UFPB, no período de dois anos ininterruptos, Dezembro-2009 a Dezembro-2011 com ênfase na formação de educadores do campo. Tais experiências influenciaram decisivamente na escolha do objeto de estudo e na formulação do problema de pesquisa. A monitoria do primeiro curso de Pedagogia do Campo foi o ponto de partida para investigar, as produções dos Jovens Quilombolas, dos quais 6 faziam parte de um grupo de com 48 estudantes concluintes do curso de Pedagogia do Campo e eram provenientes de vinte e cinco assentamentos¹¹⁶ do campo paraibano, o tema em discussão. No curso especificamente intitulado (Pedagogia do Campo-PEC/ PRONERA¹¹⁷/ MSC¹¹⁸/ CPT¹¹⁹/ INCRA¹²⁰/ UFPB), um grupo de estudantes nos despertou profundo interesse: os jovens da comunidade quilombola do Gurugi que situa-se aproximadamente a 08 (oito) quilômetros da cidade do Conde, o acesso pode ser realizado pelas rodovias PB 008, que ligam a capital do estado da Paraíba a João Pessoa aos municípios da Zona da Mata e Litoral Sul e pela PB 018.

A comunidade Gurugi foi reconhecida como quilombola, através da certificação expedida pelo Ministério da Cultura – BR, Fundação Cultural Palmares e Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro, localizado em Brasília em 11 de junho de 2006,

¹¹⁵ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal da Paraíba.

¹¹⁶ Os vinte e cinco Assentamentos paraibanos beneficiados com o Curso Superior de Pedagogia do Campo foram: Nova Vivência, Santa Helena, Padre Gino, Amarela I, Bom Jesus, Apasa, Redenção, Benta Hora, Antônio Chaves, Novo Salvador, Almir Muniz da Silva, Bela Vista, Tanque, Jardim, Rick Charles, Dona Antônia, Gurugi II, Capim de Cheiro, Santa Vitória, Cachoeira Grande, Baixio do Riachão, Maria Preta, Santa Lúcia, Árvore Alta, Ribeiro Grande.

¹¹⁷ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

¹¹⁸ Movimento Social do Campo.

¹¹⁹ Comissão Pastoral da Terra.

¹²⁰ Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária.

através do Decreto Lei nº. 4.887/2003, Artigo 68 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. A partir deste decreto a comunidade passa a pautar a cultura, memória, história relacionado com o seu território e afirmando o reconhecimento ao Direito Étnico (MOURA, 2007). Nosso empenho em estudar as produções monográficas dos jovens quilombolas da comunidade do Gurugi incidiu devido à nossa interação, não apenas acadêmica, mas humana, tanto na universidade, quanto em visitas a comunidade. Essa interação nos fez perceber que aqueles jovens traziam consigo uma infinita diversidade, sobretudo, por constituírem símbolo vivo de resistência a opressão. Ao resgatar os escritos monográficos sistematizados por quilombolas, temos por intenção manter viva a chama de uma cultura da –Pedagogia do Oprimido, concordamos com Adams, Moretti, Streck, (2009, p.413) quando enfatizam a importância de reconhecimento dessas experiências:

O resgate de fontes pedagógicas parte exatamente do esforço de reconhecer essas experiências e conhecimentos considerados inferiores[...] junto com o silenciamento das culturas, foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade.

Através dos escritos dos jovens universitários quilombolas a ‘pedagogia do oprimido’ resistia e adentrava a UFPB conquistando novos espaços.

Diante desse contexto passamos a nos questionar: como a categoria participação é demonstrada nos trabalhos de conclusão de curso pelos jovens quilombolas ao terminar o curso de Pedagogia do campo? Quais compreensões e sentidos das categorias participação e educação popular são evidenciados nas produções do conhecimento expressas nos trabalhos de conclusão de curso desses jovens? O curso contribuiu para construção de uma reflexão crítica desses jovens ou não nessas produções? Visto que o curso em sua formulação deixa claro sua relação com a Educação Popular.

Assim sendo, o objetivo geral do nosso estudo é *analisar a produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de pedagogia do campo na UFPB, afim de identificar e analisar a categoria participação*.

O estudo justifica-se, à medida que pretende contribuir com a valorização das experiências vivenciadas nos assentamentos, expressos nas produções, com o propósito de auxiliar futuros educadores a pensar práticas teórico-metodológicas e educativas em contextos diversificados.

2 AS DIMENSÕES DA PARTICIPAÇÃO

O tema participação pode ser debatido por diferentes perspectivas. Sua compreensão, conceito e definição é abordada em consonância com as ideologias e princípios, dependendo de como, para que e para quem pretende-se trabalhá-la. De um modo geral participar é o ato de fazer parte, a participa(ação) é a referida ação no qual propõe-se a agir sobre algo exercendo o poder de decidir ou expressar, efetivamente ou emblematicamente, agindo como componente de um processo ativo em uma democracia participativa que estimula uma cultura participativa.

Participação enquanto política institucionalizada tramitou nas casas do senado e câmara federal enquanto projeto de lei discutindo a Política de Participação Social, decreto 8.284, de 23 de maio 2012, visando instituir a chamada Política Nacional de Participação Social (PNPS), cuja principal meta era acompanhar a formulação, a execução, o monitoramento e avaliação de programas e políticas públicas, assim como o aprimoramento da gestão pública, entretanto, por não haver vontade política por parte da câmara federal, de ter o monitorado e fiscalização realizados pelo povo o projeto foi vetado.

2.2 O PAPEL DO EDUCADOR DENTRO DO PROCESSO LUTA E PARTICIPAÇÃO POPULAR

O educador que tem a intencionalidade contribuir com a participação e luta popular é fundamental estimular o processo de conscientização. Esse processo visa fortalecer a comunidade e seus valores, refletindo e problematizando o cotidiano, pensando junto com eles formas de agir reivindicando melhorias no seu dia a dia. Contudo, não basta apenas refletir sobre os problemas locais é preciso compreender ainda que tais problemas muitas vezes estão relacionados ao modo de produção capitalista, o qual reproduz riquezas na mesma dimensão em que produz pobreza e desigualdades sociais.

Quando o educador percebe-se neste processo enquanto agente social as suas práticas educativas entram em conflito com as forma de dominação a qual ele está inserido, perceptíveis ou não, ele entra em luta constante com as contradições, tentando libertar suas práticas das amarras do sistema “essas ‘estruturas sociais’ nos fazem – não em tudo, felizmente, mas em uma boa medida- sermos como somos, sentir como sentimos, pensar como pensamos e agirmos como agimos dia-a-dia” (BRANDÃO.2002,p.321).

Discursos recorrentes em defesa de uma Educação Popular que assegure a participação dos sujeitos no exercício ativo da cidadania, geram nos educadores o desafio de promover incentivos que resultem na ampliação de canais de participação da comunidade. O grande

objetivo é proporcionar ao povo apropriar-se da exercitação ativa da participação e como consequência adquirir a autonomia;

Portanto, a abertura de novas formas e canais de participação requer uma prática pedagógica planejada capaz de orientar o necessário processo de mudança de atitudes, valores, mentalidades, comportamentos, procedimentos, tanto por parte da população como daqueles que estão no interior do aparelho estatal. (PONTUAL, 2006, p.100)

Nesta direção o intuito desse trabalho é o reconhecimento luta e da participação popular como fundamentais na construção de sua autonomia e, sobretudo, nos espaços educativos sendo relevante na constituição do protagonismo da comunidade.

2.2 AS DISTINÇÕES SOBRE O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO

Para Nogueira (2004), existem quatro grandes modalidades de participação que coexistem e se combinam de diferentes maneiras histórico-sociais, a saber: participação assistencialista; participação corporativista; participação eleitoral e a participação política. A participação assistencialista está relacionada a uma modalidade filantrópica ou solidaria, que pode ser encontrada em todas as épocas, funciona como estratégia de sobrevivência em momentos em que a pobreza é extrema e faz-se, necessária uma ação mais rápida e pontual, podemos citar como exemplo desse assistencialismo os mutirões que de forma pontual tenta solucionar conflitos funciona como reparo emergencial.

A participação corporativa está atrelada ao sindicalismo, grupos sociais ou categorias profissionais, buscam muito mais a afirmação do que a proposição do dialogo, está articulada com problemas existenciais imediatos quase sempre de fundo econômico. A terceira participação projeta-se no espaço político: a participação eleitoral não apenas a preocupação com os interesses individuais, preocupa-se com a governabilidade.

A quarta participação apresentada por Nogueira (2004), supera tanto a participação eleitoral quanto a corporativa. A participação política é realizada por meio da observação da comunidade como um todo, com inferências ao papel do estado, por meio desta participação os sujeitos intervêm para externam seus interesses para que o poder de decisão se democratize e seja compartilhado.

A seguir temos um esboço apresentando as produções bibliográficas em análise, lembrando que uma delas foi feita em dupla, daí termos 06 autores e 05 monografias.

QUADRO 01

Nº	QUADRO GERAL DAS MONOGRAFIAS EM ANALISADAS		
	Autores	Título	Ano
01	Angela Maria de Sena Pereira & Maiane Cristiane do Nascimento	Da arte a cultura de raiz na comunidade Gurugi (Conde-PB)	2011
02	José Ricardo do Nascimento	A juventude quilombola no processo de luta pela terra em Gurugi I, Conde- PB	2011
03	Marcos Augusto Rodrigues dos Santos	Juventude camponesa como sujeito de transformação social na comunidade de Gurugi I- Conde- PB	2011
04	Ana Maria da Conceição de França e Silva	A cultura de raiz a partir da participação e atuação das crianças e jovens dentro dos grupos organizados de Gurugi I, II e Ipiranga.	2011
05	Anselmo Rodrigues da Silva	A história do assentamento Gurugi II no Município do Conde- PB.	2011

Fonte: autoria própria

É nesse cenário que visualizamos as produções acadêmicas dos estudantes quilombolas do Curso de Pedagogia do Campo. Por se tratar de escritos construídos de forma acadêmica e refletida de forma científica pelos próprios sujeitos das classes populares, sobre o seu mundo, ganham visibilidade e destaque no fortalecimento da Educação Popular em consonância com a participação social.

Os registros de escritos feitos por moradores de uma comunidade campesina e sobretudo com especificidades quilombolas, nos remete, antes de um aprofundamento a participação manifesta por esses estudantes, a refletir sobre a importância de dar visibilidade aos grupos de participação da comunidade enquanto lugar educativo de produção de saberes.

Ao iniciarmos a análise dos escritos dos estudantes remanescente de quilombolas, a compreensão cultural, social, econômica, histórica desses jovens faz-se necessária, sobretudo numa visão dialética de compreensão da totalidade do objeto. É a pedagogia da resistência cultural que nos instiga a compreensão histórica de que mesmo com a cultura massificada pela globalização, ainda existem focos de resistência culturais agindo ao longo do tempo, nosso interesse nos documentos perpassa por esse viés de dar visibilidade a essas resistências, expressas na visibilidade da cultura local. Acordamos com o conceito expresso por (SILVA, 2008, p.17):

Cultura é um conjunto diverso, múltiplo de maneiras de produzir sentido, uma infinidade de formas de ser, de viver, de pensar, de sentir, de falar, de produzir e

expressar saberes, não existindo, por conta disso, uma só cultura, ou culturas mais ricas ou menos evoluídas que outras tampouco, gente ou povos sem cultura. Recusar, portanto, o etnocentrismo- essa tendência de valorizarmos unicamente nossa maneira de ser e de viver, enfim, nossa cultura- é reorientar o nosso olhar prioritariamente a uma vocação multicultural, no interior da qual possamos jamais perder de vista que as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais (SILVA, 2008, p.17).

Entretanto, nenhuma cultura deva ser valorizada em detrimento de outra, todas as culturas possuem seus valores e são fundamentais na construção histórica do homem como ser social, portanto, o que não pode ocorrer é a hegemonia de uma só cultura, mas sim a igualdade de valores respeitando as diferenças culturais.

Dissertar sobre a participação expressa pelos quilombolas é dar voz a um grupo da sociedade que por muito tempo foi silenciado. Perpassa a análise de conteúdo, vai além de uma dissertação. Traz à tona problemáticas sociais silenciadas, reprimidas, que hoje gritam por justiça social. É de fato o "grito dos excluídos"¹²¹ ecoando dentro dos espaços acadêmicos.

Entre as diversas problemáticas emergentes no campo teórico da educação, as temáticas abordados nas monografias do curso regular de Pedagogia, geralmente são voltadas para o debate ligado especificamente ao campo da aprendizagem com foco na perspectiva do sistema escolar, a exemplo das seguintes abordagens: acessibilidade, deficiência, déficit de aprendizagem, ensino da matemática, as fases do desenvolvimento psicomotor, violência escolar, níveis de linguagem escrita, tecnologia na educação entre outros temas. As monografias dos estudantes quilombolas caminham na contramão dos padrões recorrentes da academia. Valorizam outros espaços de produção de saberes, enfatizando o protagonismo que emerge do povo.

A educação é o meio pelo qual a juventude busca sua liberdade hoje tão distante do seu horizonte. A educação deve ser concebida como alavanca de transformação da realidade. Quando nós indivíduo não nos conscientizamos que vivemos numa classe opressora a educação nos torna indivíduos alienados (M-03. p.35)

As temáticas e objetos de estudos tratados nas monografias desses jovens não poderiam passar despercebido, uma vez que os componentes curriculares tanto do curso de Pedagogia do campo, quanto do curso regular, são similares em sua maior parte, com exceção de algumas disciplinas específicas de educação do campo, práticas pedagógicas e educação popular. O que nos chama a atenção é o fato de todos eles se aproximaram de temáticas voltadas para questões sociais da educação.

¹²¹ O Grito dos Excluídos é uma manifestação popular carregada de simbolismo, é um espaço de animação e profecia, sempre aberto e plural de pessoas, grupos, entidades, igrejas e movimentos sociais comprometidos com as causas dos excluídos. O Grito é uma descoberta, uma vez que agentes e lideranças apenas abrem um canal para que o Grito sufocado venha a público.

A inserção desses jovens na universidade proporcionou a eles um processo de descoberta de novas experiências. Sair de seu mundo e beber em outras fontes para, a partir de então retornar a sua comunidade, faz com que eles enxerguem o que antes não percebiam "é preciso 'sair para fora', para depois retornar e contribuir com/na comunidade. A partir, dessa ótica compreender as implicações do sair [...] jamais saímos e voltamos com as mesmas ideias" (M-05. p.13).

Portanto, não temos dúvidas que os docentes e demais discentes do curso em questão também aprenderam muito com as experiências desses jovens.

3 O PROCESSO PARTICIPATIVO DA LUTA PELA TERRA

Para os agricultores a terra é bem mais do que mercadoria. É sua fonte de vida. Tirar a terra do agricultor é tirar o seio de uma criança. Terra é mais do que terras. É nossos passos é nossa luta. Onde a vida dá seus frutos com a missão de semear. Sentir a terra em seus pés ao acordar é algo incondicional. (M03.p.23)

As lutas e conflitos territoriais no campo brasileiro tiveram sua gênese, segundo Batista (2006), no processo de invasão e colonização portuguesa. As mobilizações de organização do povo surgiram desses conflitos pela terra, como também do enfrentamento em oposição as relações sociais de produção e exploração, o domínio através da escravidão, emergem em defesa dos direitos sociais e trabalhistas. Sobre a construção histórica do território brasileiro um dos estudantes em sua monografia traz a concepção que a terra é concebida para dominação ela tem sido tratada como uma fonte de poder em nosso território, a exemplo podemos destacar a citação quando revela que o poder era evidenciado na política da cultura do coronelismo visto que “quem tinha terra era também o detentor do poder e isso foi bandeira de muitos latifundiários para explorarem os povos do campo” (M03.p.16).

Além do conceito de terra, vale realçar que a respeito da questão histórica de formação do povo brasileiro, eles trazem algumas considerações válidas que enriquece o debate. A respeito da política de distribuição de terras “Na história brasileira, nunca houve uma política justa de distribuição de terras. Desde as capitanias hereditárias que a política de concentração de terras foi adotada como modelo de exploração do território brasileiro” (M-03.p.16).

Quanto ao histórico de luta pela terra da comunidade do Gurugi, vale ressaltar que apesar de conviverem na terra desde os seus ancestrais, a mais de 200 anos, eles não tinham a posse da terra e no início do século passado, o estado cedeu as terras para Francisco Neves, mesmo elas já estando habitadas, não se respeitou os verdadeiros donos da terra, como

podemos ver nos recortes posteriores:

Os primeiros a ocuparem as terras que hoje pertencem à comunidade quilombola, foram pessoas simples que construíram suas casas no meio do mato e tiravam seu sustento da pesca e da agricultura. Essas terras pertenciam ao Estado e foram cedidas ao Fazendeiro Francisco das Neves em 1940, num regime de arrendamento. Essa situação se manteve durante três gerações contínuas. (M-04, p.13)

O Proprietário conseguiu do Estado pelo usucapião, o título de propriedade sem que para isso fosse levado em consideração o direito das pessoas que ali moravam há muito tempo. Após a morte de Francisco das Neves, sua filha Maria da Penha passou a administrar as terras. Alguns anos depois, em 1979, as mesmas foram vendidas a dois grandes latifundiários, que juntos com seus capangas passaram a aterrorizar os moradores invadindo suas terras ameaçando com tratores destruindo lavouras. Mas os posseiros resistiram e então começaram a receber ameaças e tentativas de morte. Esse foi o início do conflito. (M-04, p.13)

Todo conflito de luta foi gerado pela insatisfação dos moradores ao saber do anúncio da venda de terras pelos herdeiros que anunciaram a venda de toda área pertencentes à Gurugi. O novo dono das terras passou a adotar medidas para expulsar os moradores gerando grande revolta. Vários deles foram ameaçados de morte. (M03.p.22)

A participação na luta pela terra é um fator predominante que surge em diferentes momentos no decorrer das monografias por estar atrelada a identidade social dos estudantes. Os autores trazem os conflitos vividos, além de propostas de enfrentamento. Quanto a organização da comunidade na luta pela terra e melhores condições de vida, eles apontam que para além da luta pela terra havia lutas por direitos de exercer a plena cidadania, porém uma estava sobreposta a outra e elas se complementam, ou seja: “não lutaram apenas pela terra, mas por melhores condições de vida que pudessem lhes assegurar o exercício da cidadania individual e coletiva. Isto por que, a condição do exercício pleno da cidadania estava vinculada a posse e permanência da terra” (M05.p.28)

A dimensão educativa na luta pela terra é apresentada nas monografias de forma contundente. Eles afirmam que é através da prática educativa que a luta se organiza. Por meio do preparo dos sujeitos eles vão se formando processo de construção social. Na luta o camponês vai se formando e transformando. Ainda sobre o campo educativo da luta é destacado:

A educação como uma das dimensões do fazer humano que o torna humano, pela intenção de sistematizar e analisar o passado, compreender o presente e projetar o futuro. Desse modo, pode-se compreender a luta pela posse da terra como um processo de educação e formação do camponês (M05.p.23)

Através dessa formação crítica dentro do processo de luta o quilombola camponês percebe a opressão que vive na busca pela posse da terra. Fundamentado pelo seu ideário de luta ele vai reformulando suas concepções, numa medida tal que consegue enxergar que apesar

de produzir o alimento para aqueles que o oprimem são, na grande maioria das vezes, responsabilizados pela culpa dos conflitos de terra. “Se o campo não planta a cidade não come”¹²²

No imenso processo de luta e organização, os camponeses, em modo decisivo de organizar sua luta, através da fecundação da terra são capazes de produzir alimentos e culturas para a própria sobrevivência e em benefícios daqueles que os oprimem. Então, por que os camponeses são na maioria das vezes marginalizados e sacrificados de tudo ‘direitos, políticas públicas, acesso à terra e reconhecimento social?’(M05.p.33)

Lutam não apenas pela posse da terra, para eles o território é muito mais do que um pedaço de chão o conceito de terra está ligado à sua dignidade, a sua identidade, a sua essência enquanto ser humano, homem da terra, camponês, agricultor. Nesse sentido eles não tem receio de colocar a vida a prova pela dignidade de semear e colher, arriscando a própria vida pela liberdade.

No processo de luta e conflito [...] não tiveram medo de arriscaram suas vidas pela liberdade de planta e colher. A terra está relacionada à dignidade do homem, da qualidade de vida. Sem a terra o homem do campo não tem dignidade. (M-03, p.23). Porém muitas vezes esses conflitos pela terra resultam em fatalidades que transformam o campo brasileiro num território sangrento de injustiças. O estudante de nossa análise tem em sua constituição social marcas profundas de sofrimento provocado pelos conflitos de terra. Vivenciaram em seu assentamento derramamento de sangue inocente, porém aproveitaram os espaços de suas monografias para denunciar a violência no campo, como vemos nos esboços posteriores:

Esses conflitos vitimaram muitos agricultores tratados como ditos ‘agitadores’ e foram transformados em matérias pelos camponeses[...] Esses massacraram e ainda massacram centenas de camponeses armados com o desejo de produzir alimento. O campo passaria e ainda passa por sangrentas transformações geradas pela ambição de latifúndios (M-03.p.17)

A luta pelo direito de trabalhar no cultivo da terra para alimentar milhares de milhões de famílias de agricultores sempre fora marcada por conflitos violentos[...] não raras vezes, os conflitos redundaram em mortes de muitos trabalhadores do campo. O processo de luta pela terra no assentamento Gurugi II também sofreu diversas modalidades de violência a serem apresentadas como denuncia por este trabalho. (M05.p.21)

As terras tanto sonhadas passaram a ser manchadas de sangue, os dias se tornando mais obscuros o povo da comunidade armados com enxada, foice, foram à luta pelo seu pedaço de terra tanto desejada. O processo de concentração gerou muitos conflitos e mudanças profundas na vida de pequenos agricultores. (M-03.p.21)

Os sinais de resistência e as marcas que ficaram das lutas no passado, vivem até os

¹²² Fala recorrente dos alunos nas aulas do curso de pedagogia do campo

dias de hoje graças aos mais velhos que participaram de todo o processo de conquista da terra. (M-04.p.21)

Os conflitos de terra foram os mais sangrentos, impactando no longo do processo de luta dos povos do campo na sua permanência na terra. (M-03, p.18)

Apesar de alguns membros da comunidade serem vitimados e dizimados eles mantiveram a resistência. Hoje já se tem a conquista da posse da terra, porém a luta continua “Um povo que lutou e continua lutando para que suas utopias se transformem em realidade”. (M-01.p.14). Porém esses anseios vão além do que é adquirido dentro dos processos formais de ensino desejam a realização de suas utopias “utopia nada mais é de que realizações dos sonhos, desejam que seus sonhos se realizem em meio às dificuldades enfrentadas dentro a comunidade por serem negros e pobres numa sociedade altamente capitalista e opressora” (M-01.p.14).

É neste sentido que devemos compreender que o camponês é o verdadeiro ator da sua própria realidade sócio cultural. Pois, o seu caráter está na afirmação e reafirmação da luta, organização e resistência em nome das quais, muitas vezes, se justifica a ocupação pela posse da terra, enquanto busca de mudança da realidade social, política, econômica e cultural. (M05.p.34)

Através da história registrada nas monografias constatamos que existe uma construção coletiva do ser social em que todos os moradores, de todas as idades participaram desse processo de conquista da terra. Homens, mulheres, jovens e crianças compartilharam do processo de luta. É por isso que desde cedo as crianças têm um sentimento de pertença dentro dos grupos da comunidade. A realidade as impulsionou a estar dentro do processo de luta, bem como a todos os sujeitos da comunidade. A respeito da participação dos sujeitos no processo de conquista da terra, os estudantes trazem em seus trabalhos a coletividade que foi gerada na luta, uma vez que, por mais conflituosa, um ponto a ser valorizado nessa peleja foi a união de todos por um bem comum a saber:

- a) Os *Jovens* na luta pela terra- Na luta pela terra de Gurugi II, esses jovens exerceram um papel fundamental uma vez que sabiam: transitar na capital, escrever com dificuldades ofícios a partir das orientações de padres da igreja católica, escrever notas de denúncias para jornais e entidades de apoio e interpretar texto simples animando e impulsionando o povo a conquista.(M- 02.p.25) Alguns jovens chegam a afirmar que a sua primeira luta foi contra a fome, enquanto seus pais estavam resolvendo os problemas burocráticos da terra em questão.
- b) As *crianças* no processo de luta - no enfrentamento, quando o suposto proprietário mandava capangas e máquinas para destruir plantações (marco concreto de resistência), as mulheres ficavam de frente aos tratores com seus filhos mais novos nos braços, daí a construção desde

cedo do ser social.(M02,p.39) É importante lembrar que o ponto alto da luta foi quando os jovens e adultos da comunidade elaboraram pauta de reivindicações de seus direitos de posseiros que seria entregue ao então Governador da Paraíba, Tarcísio de Miranda Burity e a pessoa que foi escolhida para entregar foi, nada mais, nada menos que uma criança do sexo masculino de sete anos de idade.(M02.p.31)

- c) A luta protagonizada pelas *mulheres* - na tentativa desesperada de salvar suas lavouras, passaram a acampar em seus roçados; pondo em risco suas vidas e a de seus filhos. Sempre que os capangas colocavam os tratores por cima das lavouras, mulheres junto a seus filhos se atiravam na frente para impedi-los. (M04.p.14)

O envolvimento e participação na luta coletiva pela terra relatados nas monografias trazem a contribuição para compreensão histórica da formação do ser social que compõem aquela comunidade. O resultado da sistematização das lutas expressas nas monografias deve provocar nos camponeses e em seus descendentes um sentido de parte fundamental na história relatada “o sentimento de pertença e alteridade necessária à permanência do assentamento, enquanto lugar de integração social e produtiva” (M05.p.21)

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os estudantes que produziram as monografias, provenientes de uma comunidade quilombola, estão estreitamente ligados a cultura africana em seus percursos históricos, essa aproximação é evidenciada sobretudo nos espaços de participação popular. As conexões com as contribuições da cultura de matriz africana na comunidade como bem expressa a colocação a seguir segundo (SOUSA, SOUZA, 2008, p.153) a história e memória de vários povos africanos adentram e permanecem como parte de nossa cultura. Cultura essa materializada, em especial, na literatura oral expressa pelos mitos, lendas, provérbios, contos etc., ou ainda, servindo de base da literatura escrita desta natureza. De um modo geral as monografias em análise apresentam sistematizações que os jovens quilombolas fizeram de sua própria comunidade. Nossa intenção de pesquisa está em fase de análise com ênfase na dimensão do processo de participação, o que nos proporciona colaborar com a reflexão em torno da Educação Popular, partindo da valorização da cultura que emerge do povo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1970.
NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para sociedade civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática**. Editora Cortez, São Paulo, 2004.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da Silva. **Produção de Saberes e competências pelo Trabalho: a experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza e o trabalho socio-educativo dentro de Projetos Comunitários em Pernambuco/Brasil**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Johann Wolfgang Goethe Universität – Frankfurt, 2000.

SILVA, René Marc da Costa. Memória, identidade e patrimônio. In: SILVA, R. M. C. **Cultura popular e educação**. Programa Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ MEC. Brasília 2008.

SOUSA, Andréia Lisboa de.; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. In: SILVA, R. M. C. **Cultura popular e educação**. Programa Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ Ministério de Educação e Cultura. Brasília, 2008.

STREK, Danilo. **Educação e Processos Emancipatórios na América latina: Reflexões a partir de José Martí**. Revista Científica Eccos, volume 11, nº 02, páginas 413-429. Universidade Nove de Julho, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 61/2007: Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade, para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2007.

PONTUAL, Pedro. **Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos**. In: Ireland, Timothy.

Pontual, Pedro. **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas**. – UNESCO, MEC e CEAAL. Brasília, 2006.

MONOGRAFIAS ANALISADAS

SENA, Angela M.; NASCIMENTO, Maiane C. **Da Arte a cultura de raiz na comunidade do Gurugi (Conde-PB). Monografia de Graduação em Pedagogia do campo**. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

NASCIMENTO, Jose R. **A Juventude Quilombolano processo de lutapela terra em Gurugi I - Conde -PB.2011 (p.37). Monografia. Graduação em Pedagogia do Campo**. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SANTOS, Marcos A. R. **Juventude camponesa como sujeito de transformação social na comunidade do Gurugi I - Conde-PB**. Monografia de Graduação em Pedagogia do campo, página 66. Universidade }Federal da Paraíba, 2011.

FRANÇA, Ana M. da C. S. **A Cultura de raiz a partir da participação e atuação das crianças e jovens dentro dos grupos organizados do Gurugi I, II e Ipiranga.** Monografia. Graduação em Pedagogia do campo, página 38.- Universidade Federal da Paraíba, 2011.

RODRIGUES. Anselmo S. **A História do Assentamento do Gurugi II no Município do Conde.** Monografia de Graduação em Pedagogia do campo, página 45. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE POPULAR: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Shirleide Karla de Oliveira Silva¹²³; Ítalo Eduardo Medeiros Sousa¹²⁴

1 INTRODUÇÃO

A formação docente popular como uma pedagogia contemporânea vem sendo objeto de estudo de muitos estudiosos comprometidos com a transformação das concepções teóricas e práticas, bem como, com a formação plena dos profissionais da educação (GRUNENVALDT *et al.*, 2010; BIERHALS; PAULO; CONTE, 2013; SILVA; TONET; PAULO, 2018). Dada a relevância da relação entre a Pedagogia e a Educação Popular, discutimos, no presente artigo, a formação docente popular com ênfase no currículo, na cultura, nos saberes e nas aprendizagens.

Para tanto, ilustramos nossa discussão com os resultados de uma pesquisa, coordenada pela professora Emília Maria da Trindade Prestes¹²⁵, realizada no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Campus I). No intuito de analisar a formação docente (competências e habilidades) para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma das especificidades da Educação Popular, a referida pesquisa teve como objeto de apreciação o currículo dessa graduação e sua grade curricular.

Assim, apresentamos uma breve descrição sobre currículo, cultura e saberes alinhados a uma formação docente popular. Em seguida, apresentamos esses enfoques no contexto do curso de Pedagogia da UFPB/Campus I. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

2 FORMAÇÃO DOCENTE POPULAR: CURRÍCULO, CULTURA E SABERES

Compreendemos a formação docente, na perspectiva da educação popular, como um processo educativo comprometido com a educação humanizadora. Essa concepção de formação fundamenta-se nos princípios teóricos instituídos por Paulo Freire (1996). Segundo Silva, Tonet e Paulo (2018), na formação docente popular o ato de ensinar torna-se uma

¹²³ Mestra em Educação, com aprofundamento em Educação Popular, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

¹²⁴ Universidade Federal da Paraíba

¹²⁵ Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação de Adultos pela UFPB. Doutora em Estudos latinoamericanos pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). Pós-doutora pela Universidade Autônoma de Barcelona e pela Universidade de Valencia – Espanha. Pesquisadora de Produtividade do CNPq-Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudo do CNPq: Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Membro da Rede de Investigação em Educação Superior – REPES, integrada no GT CLACSO Universidades e Políticas de Educação Superior

ferramenta de conscientização e intervenção transformadora na realidade do sujeito educativo e do contexto ao qual está inserido.

Nessa perspectiva, formar educadores “capazes de oferecer respostas contemporâneas para a construção da humanidade do ser humano em suas diferentes feições” (SOUZA, 2006, p. 249) requer um currículo adequado para a “superação da alienação, a emancipação e a autonomia dos sujeitos sociais e culturais” (CARVALHO, 2004, p. 49). Para Holliday (2006), algumas licenciaturas ainda mantêm o seu currículo baseado no modelo de educação autoritária tornando a formação docente frágil e insuficiente.

Pensadores como Zeichner (1993), Nóvoa (1995) e Pimenta (2000) defendem que a reforma educativa e a inovação pedagógica só será possível com uma formação docente compatível. Nesse sentido, o Coletivo Colombiano (2006, p. 182) adverte que os profissionais da educação devem “se renovar, aprofundar seus marcos conceituais, ter novos métodos, construir um pensamento crítico e determinar as rotas pedagógicas de sistematização e multiplicação de aprendizagens significativas.”

Considerando a necessidade de um currículo crítico e criativo com propostas educacionais para a emancipação cidadã, ressaltamos a relevância do currículo integrador que contemple as diversidades culturais e os saberes científicos e populares. Essa integração possibilita uma formação docente significativa, na qual os profissionais da educação (educador e educando) podem “construir os sentidos e significados de suas ações, emoções e pensamentos” (SOUZA, 2006, p. 253) necessários para a satisfação de ordem pessoal e profissional.

Desse modo, o currículo pautado nos princípios da Educação Popular (justiça, equidade social, emancipação entre outros) é capaz de promover propostas transformadoras de ordem social, política e pedagógica ao reconhecer as culturas e os saberes populares e manter um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos significativos. Vale ressaltar que essas propostas podem adequar seus enfoques pedagógicos populares às realidades e necessidades políticas e sociais do atual cenário global e mutável, sem prescindir das suas históricas intencionalidades educativas.

Diante das propostas político-pedagógicas comprometidas com o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais e dos saberes populares, se faz necessário ampliar os horizontes teóricos e práticos da formação docente. Sabemos que toda mudança gera o desconforto do novo despertando inúmeros questionamentos. Nesse caso, indagamos: Como formar educadores capazes de atender as exigências e necessidades dessa nova modernidade e de dialogar com as diversas culturas existentes? Como articular numa mesma proposta curricular a diversidade de saberes? Como responder a esse grande desafio de modo positivo?

De acordo com Souza (2006), a formação docente popular pode se desenvolver por meio de um processo crescente de desenvolvimento humano mediado pelo diálogo intercultural e democrático, avançando para a conformação de uma sociedade multicultural, sem violências, antagonismos, desigualdades e exclusões extremas. Será que a universidade, como instituição formadora, está humanizando as relações sociais e amenizando as diferentes formas de violência? Será que o currículo do curso de Pedagogia está voltado para o conhecimento científico da prática transformadora e o conhecimento transformador da prática científica? É o que vamos responder no tópico a seguir.

3 FORMAÇÃO DOCENTE POPULAR: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB

A universidade compreendida como local dinâmico de saberes, espaço de diálogo, busca permanente de sintonia com nossos tempos, atenta às mudanças e renovações, como também impulsionada pelas necessidades educacionais da realidade circundante, não pode se eximir de seu compromisso com os projetos que buscam a melhoria da educação (UFPB, 2006, p. 09).

A importância da universidade para a formação docente popular é retratada na epígrafe supracitada. Essa instituição superior é compreendida como um sistema cultural de diálogos antagônicos e complementares que asseguram tanto a produção e a reprodução do capital cultural quanto à criação de sentido de algumas formas de saberes, sejam eles normativos e/ou sistemáticos. Esses diálogos, orientados pelos currículos, criam propostas e saberes voltados para a manutenção de uma ordem tradicional renovada dentro de uma nova modernidade em permanente transição, mas, também, para a organização dos projetos emancipatórios.

Segundo Santos (2007, p. 181), a universidade produz

um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: a racionalidade cognoscitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura.

Diante desse requinte epistemológico nos questionamos: A universidade está preparada para romper com seus tradicionais modelos educacionais e reconhecer outras formas de saberes não científico? Um modelo capaz de transitar entre os projetos emancipatórios e os centrados nas demandas do mercado e da produção?

Essas questões nortearam uma pesquisa, coordenada pela professora Emília Maria da Trindade Prestes, realizada no curso de Pedagogia da UFPB/Campus I. No intuito de analisar a formação docente (competências e habilidades) para a modalidade de Educação de Jovens e

Adultos, uma das especificidades da Educação Popular, a referida pesquisa teve como objeto de apreciação o currículo dessa graduação e sua grade curricular.

Antes de apresentarmos os resultados da pesquisa, julgamos necessário pontuar a relação entre a Pedagogia e a Educação Popular. O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I traz em sua fundamentação teórica uma discussão pautada nos princípios da Educação Popular indicando seu compromisso com a formação docente popular.

[...] princípios que atendem a uma abordagem pluralista da educação, partindo da interdisciplinaridade implícita no processo educativo:

Princípio sócio-histórico do conhecimento, entendendo o conhecimento como produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e reconstrói, conforme suas necessidades.

Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social, o que pressupõe melhor qualidade de vida, por meio de diferentes formas de pensar e atuar sobre a realidade, que se apresenta de modo multifacetado, plural e complexo.

Princípio da compreensão das diferenças, formadora da sociedade brasileira. As diferenças de etnia, gênero, classe etc. que dão origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças apresenta-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, de forma que é impossível desconhecê-lo e ignorá-lo.

Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo, enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elemento articulador entre teoria/prática.

Princípio da compreensão da práxis, enquanto unidade teoria-prática (UFPB, 2006, p. 12).

No que se refere à composição curricular do curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, verificamos a presença de oito componentes curriculares relativos à Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 – Componentes Curriculares do curso de Pedagogia relativos à Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular

Conteúdo Básico Profissional	Educação de Jovens e Adultos
	Estágio Supervisionado V (Área de aprofundamento)
Área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos	Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos
	Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos
	Educação e Movimentos Sociais
Conteúdos Complementares Optativos	Cultura e Educação de Jovens e Adultos
	Educação Popular
	Teorias e Práticas da Educação Popular

Fonte: (UFPB, 2006, pp. 19-21)

Apesar de o curso de Pedagogia possuir, em sua grade curricular, dois componentes optativos relativos à Educação Popular, sua oferta nem sempre é contemplada. Sobre a

Educação de Jovens e Adultos, todos os estudantes de Pedagogia têm ao menos uma experiência teórica com essa modalidade (ofertada no quarto período). Sendo uma das áreas de aprofundamento do curso, os estudantes que optarem pela Educação de Jovens e Adultos cursarão - no oitavo período (diurno) e no nono período (noturno) - os componentes curriculares que abordam os aspectos históricos, legais, sociais, metodológicos e pedagógicos dessa modalidade educativa.

Sobre essa estrutura curricular, Bierhals, Paulo e Conte (2013) evidenciam a fragmentação da formação docente ao

[...] afirmar que a formação em educação popular dos professores e professoras se dá aleatoriamente, em geral, por vontade e inserção própria nos movimentos sociais populares, ONG's de educação popular, alguns encontros, simpósios e em poucas linhas de pesquisa que discutem e aprofundam o tema (*ibidem*, p. 110).

No caso específico dos estudantes que optaram pela Educação de Jovens e Adultos, como área de aprofundamento, a pesquisadora em questão identificou, através de entrevistas com algumas estudantes, lacunas de caráter curricular e atuação docente capazes de comprometer a qualidade da formação docente. Algumas estudantes relataram que os conteúdos ministrados em determinados componentes curriculares, em particular os concernentes a área em questão, apresentavam-se superficiais e desvinculados da prática.

Na concepção de Grunennvaldt *et al.* (2010), é comum a frustração da expectativa com o curso de licenciatura, sobretudo, no que se refere a concretização da formação docente. Numa perspectiva idealizadora, os referidos autores pontuam que esses cursos deveriam apresentar-se como

uma proposta epistemológica que resgatasse a unidade do saber científico, em uma dimensão interdisciplinar e transdisciplinar, e que desenvolvesse as competências e habilidades básicas da cidadania, capacidade de participação e tomada de decisão, bem como os saberes tanto de conteúdo quanto metodológicos, necessários à docência na área da atuação correspondente (*ibidem*, p. 129).

Para tentar amenizar a deficiência apontada pelas estudantes, as mesmas buscaram participar de projetos de extensão, de pesquisas e outras atividades consideradas mais específicas para a qualidade da sua formação e para o exercício da prática docente. Vale ressaltar que algumas estudantes já atuavam na área em formação, ministrando aulas para jovens e adultos. Fato que despertava, cada vez mais, o interesse pelas propostas pedagógicas da educação popular e pelos projetos vinculados aos movimentos sociais.

Ainda, a pesquisadora observou a atuação de alguns educadores que ministram os

componentes específicos da EJA. Durante a observação, pode perceber que a atuação docente não depende só da consciência crítica da realidade, mas também do instrumental teórico que o educador discute em sala de aula e apreende durante sua formação, que é contínua. Numa ótica utópica, presenciou uma discussão entre educador e educando sobre a formação docente pautada na dimensão emancipatória e a importância dos diversos saberes incluídos e produzidos na academia.

Situações como essa nos remete à perspectiva da educação freiriana, fundamentada no diálogo (essência do processo ensino e aprendizagem de natureza popular) na inter-relação dos sujeitos educativos, nas múltiplas e únicas trajetórias de vida, no contexto político-social e nas interferências culturais. Sobre o diálogo Freire (2013) nos diz que a palavra não significa apenas um meio para que o diálogo se estabeleça, mas, sobretudo, ao analisá-la percebemos as dimensões de ação e de reflexão, ou seja, de práxis. Para ele, a dialogicidade é fundamental no processo de construção do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente popular, nos atuais requerimentos que lhe são propostos, demanda o emprego de um currículo integrador que contemple as diversidades culturais e os saberes populares de modo a contribuir para a configuração da práxis pedagógica. Sendo assim, é possível que a universidade, como uma das principais instâncias responsáveis pela produção e reprodução do saber científico tenha que, neste momento confuso e complexo, reconhecer a importância de outros saberes diferentes dos seus, introduzindo-os no seu discurso acadêmico-científico.

Mesmo considerando que no plano do discurso acadêmico-científico a universidade, nessa nova modernidade, continue organizando seus conhecimentos através de saberes pautados em um estatuto racional e de natureza científica, no plano concreto ela está cada dia mais pressionada a romper com essa ‘ciência normal’, pondo em prática a ‘ciência revolucionária’, ou seja, aquela proveniente dos saberes múltiplos. Embora os saberes científicos sejam bastante diferentes dos saberes populares, um pode complementar e enriquecer o outro. Além disso, cada um é pertinente em seu espaço formativo.

Na medida em que esses saberes se articulam, eles também estabelecem outras formas de diálogo, possibilitando a criação de uma nova cultura. Uma cultura capaz de combinar e absorver os diversos saberes provenientes de outros ambientes culturais e as práticas de diferentes formas de organização. Talvez, esse modelo de universidade multicultural seja o

que mais corresponde aos anseios da educação humanizadora. O modelo capaz de permitir o fortalecimento da formação docente popular voltada para a emancipação pessoal e social de todas as pessoas.

Entretanto, no contexto da modernidade tardia e das realidades transitórias e complexas propostas político-pedagógicas pautadas nos princípios da educação popular estarão propensas a permanecer vivas, na medida em que sejam capazes de derrubar as barreiras tradicionais para abrir seus espaços e fronteiras às necessidades culturais dos ‘outros’ em suas diferentes feições. Se isso implica conviver em conflito, devemos compreender que a convivência em meio às diferenças culturais inclui a existência de jogos de poder e a existência de conflitos (RODRÍGUEZ-LEDEZMA, 1998).

Desse modo, para que seja concretizada uma formação docente popular se faz necessário que o currículo adotado aponte opções político-metodológicas que vão além da escolha de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Opções político- metodológicas que considerem os traços culturais e saberes trazidos pelos sujeitos educativos, que operacionalizam e se beneficiam dos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, devemos considerar que quaisquer que sejam os modelos de educação, seus currículos e suas propostas de formação docente, eles são delineados para servirem aos propósitos de pessoas. Não é demasiado reafirmar que educadores e educandos são pessoas espalhadas num mundo complexo e diferenciado, ou seja, são pessoas socializadas em espaços de culturas possuidoras de suas próprias organizações internas e de seus próprios saberes (CORTESÃO, 2000). Assim, pessoas que têm necessidades diferentes, conhecimentos e interesses distintos, inquietações e diversas formas de estarem vivendo a vida.

REFERÊNCIAS

BIERHALS, Patricia; PAULO, Fernanda; CONTE, Isaura. A formação docente na contemporaneidade: limites e possibilidades da Educação Popular. In: **Perspectiva**, Erechim, volume 37, nº 140, páginas 103-112, 2013.

CARVALHO, Rosângela Tenorio de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos de 1990**. Bagaço: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP). Recife/PE, 2004.

COLETIVO COLOMBIANO. Desafios para a educação popular na Colômbia. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO-CEAAL-MEC, páginas 179-185. Colômbia, 2006.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extensão? Reflexões sobre**

práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI. In: **Revista Lusófona de Educação**, volume 7, nº 07. Porto: Edições Afrontamento, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 54ª edição. Rio de Janeiro, 2013.

GRUNENVALDT, Ana et al. Educação popular e formação de professores: uma experiência em construção. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, maio/ago. 2010, pp. 128-136. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7347>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Resignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO-CEAAL-MEC, 2006, pp. 239-246.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PIMENTA, Selma (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

RODRÍGUEZ-LEDEZMA, Xavier. Un rostro para el nuevo milénio. La Vasija 3 – **Revista Independiente Especializada en Educación y Ciencias del Hombre.** México. Ago/nov. 1998, pp.111-117.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tesis para una universidad pautada por la ciência posmoderna. In: SALGADO, José Guadalupe Gandarilla (compilador). **Reestructuración de la universidad y del conocimiento.** México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Coordinación de Humanidades, 2007, pp. 181-192.

SILVA, Eliane; TONET, Graziela; PAULO, Fernanda. Formação docente numa perspectiva da Educação Popular. In: **Revista Gestão Universitária**, v. 9, jun. 2018, pp. 01-10. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/407/original/ELIANE_GRAZI_E_FER.pdf?1529286625>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SOUZA, João Francisco de. A vigência da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO-CEAAL-MEC, 2006, pp. 247-256.

UFPB. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I.** João Pessoa/PB, out. 2006. Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=467908&key...>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

OS PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS PRÁTICAS E PRODUÇÃO DE SABERES NO GRUPO DE MULHERES ARTESÃS “MÃES DO BARRO”

Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos¹²⁶

1 INTRODUÇÃO

O trabalho interessou-se por investigar a realidade de uma comunidade específica localizada no município do Conde, tentando compreender quais os princípios da Cultura e Educação Popular presentes na comunidade, como os sujeitos se organizam e compartilham o conhecimento. O estudo debruçou-se em conhecer e compreender a realidade das mulheres artesãs “Mães do Barro” quais os seus desafios, como elas se organizam para enfrentá-los e quais os saberes fundamentados na Educação Popular envolvidos nesse processo.

Observar contribuições dadas por homens e mulheres na construção de sua comunidade e no processo participativo de produção de saberes é valorizar o protagonismo que emerge do povo. Nesse sentido foram adotadas três posturas metodológicas que nortearam toda a produção do trabalho: a) a experiência concreta, b) o questionamento e a problematização das práticas de trabalho e c) a convivência dos moradores da comunidade em análise, na tentativa de localização de acontecimentos e ocasiões significativas da realidade exposta. Após esse primeiro contato com a realidade posta, a pretensão foi teorizar a realidade concreta e conseqüentemente enxergar além do que é exposto imediatamente, destrinchar enigmas, refletir, debater para compreender melhor o que foi estudo e assim contribuir na transformação de nossas práticas pedagógicas.

2 UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO POPULAR E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

No panorama latino americano existe a necessidade de repensar as ideias e perspectivas da Educação Popular para se contrapor os novos dilemas, contextos e desafios, os quais a realidade nos impõe. Há um intenso movimento da realidade e um processo constante de alteração dos contextos, na medida em que esses fatores acontecem afirma Paludo (2006, p.45) “impulsionam a necessidade de ressignificação e refundamentação da Educação Popular, mostrando a indissociabilidade entre Educação Popular e processos

¹²⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em Educação-Linha de Educação Popular.

históricos e sociais”. Na busca por respostas que atendam as novas demandas, faz-se necessário uma revisão das concepções teóricas além da compreensão de que o contexto social em que vivemos passa por mudanças, impondo a pesquisadores do Campo Popular, novos sentidos que fundamentem as novas exigências da realidade.

Com os contextos em constante alteração é de fundamental considerar o sentido e importância da Educação Popular, visitar e discutir os princípios que fundamentam da Educação Popular e como fundamentados nesses princípios podemos fazer a leitura dos cenários. Na discussão sobre a E. P. quer seja no cenário mundial, latino americano e brasileiro, não se pode negligenciar as contribuições do educador Paulo Freire, sobretudo para o Brasil. Em consonâncias com as ideias de Freire é pertinente concordar com (BRITO,2011, p.33), quando afirma:

A educação libertadora freireana é tomada aqui, como uma proposta de educação que desenvolve a formação humana (capaz de produzir a própria existência); valoriza os saberes da experiência (reconhecimento do saber e da cultura popular); toma a realidade concreta como fonte de conhecimento e transforma o saber comum em saber crítico; protagonizada pelos sujeitos (forjada com eles e não para eles, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade) e se constrói num movimento dialético da relação entre teoria e prática (práxis).

Alguns princípios da educação popular são abordados por Machado (2011), a saber: a conscientização das classes populares, a visão *dialética* do mundo, a valorização do *conhecimento popular*, os *conflitos hegemônicos* gerados pelos interesses divergentes das classes sociais, o exercício do *diálogo* e a prática da *participação* como forma de atuação decisiva na construção de sua comunidade. Quando essas questões são trazidas dentro do campo de reflexão científica elas fortalecem a luta por um novo modelo de sociedade, no enfrentamento e combate às formas de opressão e desigualdades.

A Educação Popular tem como elemento principal o seu caráter político. Seu fundador, o educador Paulo Freire, concretizou-a aqui no Brasil em meio ao clamor popular de mobilizações e participação na busca por transformação social cujo o objetivo era estimular a criticidade dos sujeitos na conscientização da condição de oprimido, porém de acordo com Freire (1994, p.110) evidenciamos que não basta só perceber-se na opressão mais recriar estratégias de enfrentamento;

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida que nos tornamos capazes de nos perceber como inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo.

No Brasil novas formas de organização social se articulando em prol da garantia de

seus direitos: os movimentos sociais da terra, movimentos dos negros, das mulheres, entre outros. As articulações desses movimentos asseguram direitos negados historicamente. Porém, na conjuntura atual com o afastamento do governo petista (não definitivo), os movimentos sociais estão no alvo do governo interino peemedebista o que nos deixa em constante alerta para resguardar a luta pelos direitos já adquiridos, uma vez que, perder conquistas já adquiridas seria um retrocesso sem dimensões.

Vale ressaltar que com o surgimento de novos contextos a Educação Popular amplia as suas dimensões, deixa de ser uma educação focada apenas na politização dos sujeitos integrando a esse conceito o homem no sentido integral e a leitura da realidade é ampliada como aponta Paludo (2006, p.48), sobre os novos contextos é possível perceber;

o trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, da esfera da economia e da política no sentido restrito, para uma leitura na qual, além da dimensão do econômico, na qual incidem as necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia a leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética. Ao que parece, o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico, para o homem integral e para o conjunto integral das necessidades e direitos que possui.

Em análise e estudo de diversas produções de educadores e pesquisadores em Educação Popular segundo Paludo (2006, p. 42), deixa claro que no atual momento, a maior preocupação não está em compreender o sentido e a importância da Educação Popular, pois já existe um consenso de superação deste desafio, as questões emergentes apontam a necessidade de pôr em prática as teorias, essa ideia está expressa nas indicações das preocupações de maior incidência apresentadas pelos educadores Paludo (2006, p. 42): “A maior delas parece ser a urgência do resgate, não do sentido ou da importância da Educação Popular, [...], mas dos lineamentos do projeto e da pedagogia que orienta as práticas, aclarando, desta forma, quais devam ser suas maiores incidências.”

O diálogo com as redes latino-americanas, estabelecem conexões na compreensão do novo momento histórico. Remete a compreensão da realidade social no sentido macro e quais as interferências em seus contextos micros. A globalização cria interlocuções entre os países em todo mundo, e na América Latina esse fenômeno também se consolida.

Partir da análise da realidade dos sujeitos é um dos princípios da Educação Popular, porém defendemos que o sujeito deve ser considerado em sua integralidade sem discriminar qualquer ordem que seja política, afetiva, espiritual ou sexual. É fundamental considerar as realidades históricas, sociais, econômicas e culturais que interferem na análise da formação dos sujeitos na sua integralidade, para ampliar a visão ora limitadas dos contextos.

Ao que parece, o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico, para o homem integral e para o conjunto integral das necessidades e direitos que possui. Estas necessidades, além de materiais, são de ordem também espiritual, afetivas, de reconhecimento, valorização, participação e não-discriminações de qualquer ordem. Parece ser esta renovada visão antropológica aquela que tem tido centralidade na orientação nas leituras do projeto hegemônico e das suas consequências, da esfera da política, da economia e da cultura (PALUDO, 2006, p. 48)

Na tentativa aproximação da análise educação popular com a pedagogia latino-americana é preciso compreender o novo momento que se encontra a Educação Popular, compreender a construção da “nova ordem mundial” para entender o processo atual vivido no Brasil e em nossa comunidade:

a problemática atual vivenciada pela Educação Popular não pode ser dissociada da construção da chamada *nova ordem internacional*, isto é, da fase atual do processo de acumulação capitalista, que iniciou na década de 1970, capitaneada pela Inglaterra e Estados Unidos e se fez sentir, com profundidade, na América Latina, nas décadas de 1980/1990. Além disso, a queda do *socialismo real* e o resultado concreto de algumas experiências como a chilena e a nicaraguense e a não materialização dos triunfos populares em El Salvador e Guatemala geraram a consequente perda de referenciais e de certezas da esquerda latino-americana (e mundial). Também a forte hegemonia do pensamento único de direita, expresso na máxima de Fukuyama de que a história havia chegado ao seu final; o empobrecimento objetivo crescente da população e a crise ética, política e de valores vivenciados na atualidade são aspectos do contexto que permitem compreender o processo atual vivido pela Educação Popular.

Esses apontamentos do momento histórico reforçam a ideia de “indissociabilidade entre Educação Popular e processos históricos e sociais”, não há como melhorar as práticas educativas sem perceber as conexões históricas e sociais que nos remete a analisá-la de forma a considerar o contexto no sentido ampliado. Estabelecer conexões entre a pedagogia latino-americana e nossa realidade foi uma das tarefas conferidas a esse ensaio.

Ampliar a visão tentando enxergar quais fatores contribuem para a formação do ser latino americano, que indiscutivelmente é diferenciado e merece ser analisado. É inegável, dizer que metodologicamente a Educação Popular assume, nessa análise, um papel fundamental. A seguir, o desafio proposto é tentar realizar uma breve análise das contribuições da Educação Popular para o repensar a pedagogia na América latina na perspectiva dos excluídos.

3 A CULTURA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA ESPECÍFICA DO HOMEM

O saber e a cultura do povo são a matéria prima da Educação Popular. Tendo como pensamento que o homem se torna historicamente um ser cultural produtor de cultura, sujeito

que constrói sua história atribuindo sentido e significado ao mundo, em que suas ideias e valores são refletidos em suas práticas de vida social, humana, cultural e pedagógica afirmamos que o homem é um ser cultural. É feliz a colocação a seguir, que se posiciona de forma esclarecedora sobre essa discussão: “Como um ser histórico o homem é um ser cultural. Compreendendo e transformando a natureza ele a humaniza; reconhecendo o outro ele se humaniza. ‘Assim ele cria um mundo propriamente humano que é o da cultura’” (BRANDÃO, 2002, P.40)

A cultura é exclusivamente humana, produto das relações entre o homem e o meio, o homem e o outro, o homem consigo mesmo, e é através delas que historicamente o homem se humaniza e produz a cultura. Daí a importância de estudar cultura emersa na comunidade quilombola e no grupo mães do barro para compreender como historicamente se consolidaram como tal e quais os resquícios deixados pela cultura dos seus antepassados que ainda resiste ao longo do tempo a colonialidade pedagógica.

Essa discussão sobre cultura não poderia passar despercebida, uma vez que o estudo tem como objetivo valorizar as experiências vivenciadas em um assentamento quilombola, a valorização se dá pela visualização da cultura local. Acordamos com o conceito expresso por Silva (2008, p.17):

cultura é um conjunto diverso, múltiplo de maneiras de produzir sentido, uma infinidade de formas de ser, de viver, de pensar, de sentir, de falar, de produzir e expressar saberes, não existindo, por conta disso, uma só cultura, ou culturas mais ricas ou menos evoluídas que outras tampouco, gente ou povos sem cultura. Recusar, portanto, o etnocentrismo- essa tendência de valorizarmos unicamente nossa maneira de ser e de viver, enfim, nossa cultura- é reorientar o nosso olhar prioritariamente a uma vocação multicultural, no interior da qual possamos jamais perder de vista que as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais. (SILVA, 2008, p.17).

Entretanto, não é pretensão defender a valorização de uma cultura em detrimento de outra, todas as culturas possuem seus valores e são fundamentais na construção histórica do homem como ser social. Também não é objetivo defender a hegemonia de uma só cultura, as discussões giram em torno da igualdade de valores entre elas respeitando as diferenças culturais.

A cultura popular é significativa e assume um papel fundamental na interpretação dos contextos sociais e educativos dentro dos espaços analisados. Em diálogo com os moradores do assentamento percebemos que a escola está alheia ao seu entorno, ela não busca relacionar as teorias trabalhadas com as práticas cotidianas do assentamento, não atenta para as especificidades afro-brasileiras e para as práticas culturais existentes naquela localidade. As práticas culturais como capoeira, coco de roda, artesãs mães do barro, maculelê são símbolos

de resistência cultural e estão intensamente presentes em vários espaços educativos, não há como não enxergá-las são expressões intensas e envolvem os moradores.

Brandão nos apresenta a estreita relação entre Educação e Cultura popular quando em sua fala expressa a ideia “Fazer cultura popular é se democratizar a cultura é antes de tudo um ato de amor”. A escola não poderia ficar omissa a este fato, ela deveria se apropriar da rica cultura popular que está esparramada em diversos espaços, para compreender seus sujeitos e a partir daí ressignificar suas práticas;

A cultura popular, portanto, concebida como um sistema outro de conhecimento, sentidos e significados, seria capaz de resgatar para a escola no processo educacional, toda a riqueza da experiência de diferentes formas de compreender e interpretar o real, a vida e a condição humana. (SILVA, 2008, p.17).

O intercâmbio dos povos e culturas resultaram na diversidade do povo brasileiro, muitas contribuições e influências na construção da identidade e organização da nossa população dar-se dessa relação de multiplicidade cultural, muito embora tentem forjar a hegemonia de uma só cultura sabemos que nossa formação é heterogênea e deve ser respeitada, interpretada e valorizada como tal. No debate sobre cultura é preciso estabelecer uma nova cultura pedagógica que reinterprete o nosso povo. Na comunidade pesquisada existe historicamente uma ligação muito forte com a cultura africana, sobretudo nos espaços de participação popular.

A história e memória de vários povos africanos adentram e permanecem como parte de nossa cultura. Cultura essa materializada, em especial, na literatura oral expressa pelos mitos, lendas, provérbios, contos etc., ou ainda, servindo de base da literatura escrita desta natureza. (SOUSA, SOUZA, 2008, p.153)

Ao adentrar a uma comunidade remanescente de quilombos foi necessário trazer o debate conceitual e a definição do que é uma comunidade quilombola. O conceito foi evoluindo ao longo do tempo. Inicialmente quilombo foi designado por um lugar onde os escravos negros fugiam para se esconder da violenta opressão e trabalho escravo. Geralmente eram locais de difícil acesso o que permitiu a sua estruturação e possibilidade permanência. Após o período de escravidão, os quilombos não se desfizeram e resistem bravamente como símbolo vivo da expressão cultural de resistência africana. Novas roupagens e formatos das comunidades quilombolas, exigiram da teorização a constituição de novos conceitos, tornando-se pertinente a definição atual de Quilombos Contemporâneos como:

comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de

subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade.(MOURA, 2007 p.3)

Os trechos a seguir apresentam uma breve e gratificante empreitada em uma comunidade paraibana remanescente de quilombos. Do caminhar na terra, do pisar no chão, do encontro com o barro, origina-se as reflexões teóricas que seguem no decorrer deste relato.

O grupo participativo de produção de saberes das artesãs Mães do Barro da comunidade Quilombola do Gurugi. As proposições a seguir são frutos de entrevistas semi-estruturada gravadas e transcritas com as mulheres artesãs da comunidade do Gurugi. Por entrevistas corroboramos com a conceituação apontada por Melo (2005, p. 53) de acordo com ele a entrevista, é considerada semi-estruturada quando se encontra “semi-estruturada com perguntas-chaves ou tópicos previamente apontados, mas com margem para novas questões, funcionando como roteiro básico”.

Nessa perspectiva, as entrevistas foram baseadas em um plano de perguntas, entretanto não são questões fechadas, tão pouco ela é totalmente aberta, mas ‘aberta’ no sentido da possibilidade de novos questionamentos que surgem no desenrolar da investigação. Ainda segundo Melo (2005, p. 54) “é preciso relacionar o ver, o ouvir e o falar, é preciso haver interesse pelo interlocutor, é preciso respeito mútuo para entabular uma conversação”.

É nesse palco de participação popular que situamos o grupo em análise *Mães do Barro* enquanto espaço que os processos participativos de construção de saberes através das mulheres conquistam a autonomia pelo trabalho sócio-cultural.

Sobre o surgimento e a organização do grupo de mulheres artesãs a coordenadora, que também reside no assentamento e trabalha junto no artesanato explicou que a ideia de formar um grupo de mulheres foi lançada através de reuniões na associação do Gurugi. Em entrevista com M. constatamos essa parceria entre a associação, o grupo e a comunidade

Na associação mesmo, onde Ricardo andando pras reuniões, mas a presidente Isabel (que inda era Isabel), trouxe essa proposta pra gente. Aí a gente se juntemo no grupo de vinte mulher e continuou e começou o grupo e comecemos as reunião e conseguimos a argila pra começar a trabalhar, que é a matéria-prima que o povo fala, né? E aí comecemos. (entrevistada M.)

O projeto convocou mulheres do assentamento e essa parceria inicial entre a associação comunitária e o processo de consolidação das Mães do Barro exerceram um papel articulador na comunidade garantindo o exercício da participação através da luta conjunta. Podemos perceber a importância desse fato em consonância com Moura (2007, p.7) quando

afirma:

Por meio de suas associações comunitárias, os quilombolas vêm se auto-reconhecendo como remanescentes de quilombos e fortalecendo a sua luta pela titulação dos seus territórios. Suas lideranças exercem um papel transformador junto às comunidades, atuam politicamente em favor delas e estão engajadas em projetos sociais e culturais. Mantendo suas tradições, verifica-se que é durante os rituais que os valores que a comunidade reputa essenciais se condensam e são reafirmados e renegociados, constituindo assim um currículo invisível, através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário.

O grupo iniciou com vinte mulheres e foi intitulado de Mães do barro que segundo M. por decisão coletiva do grupo. Ela revela como foi a escolha do nome: *“Porque todas do grupo é mãe aí uma: como é que vai ser? mulheres ou mãe?.aí não, é melhor mãe! nós somos mãe mesmo. Desde o início, aí: Mães do Barro”*. Atualmente estão cadastradas dezessete, entretanto, trabalhando na produção diariamente mantém-se apenas seis.

A seguir apresentamos as seis mulheres objeto desse estudo, cujo nome foi alterado carinhosamente para preservar a identidade das mesmas são elas: Neide, Tânia, Ana, Mar, Nilda, Adria. Uma característica marcante do grupo é que as decisões são tomadas coletivamente e em reuniões o que mostra a forma participativa autônoma do grupo, isso foi apresentado até na escolha do local de trabalho que segundo N.: *“Acho melhor mesmo num canto mais livre que todo mundo pudesse, né! foi tempo que deram essa opinião na reunião, de vir aí pra na casa de farinha que era fechado, aí pedimos e a comunidade cedeu e aí fiquemo... aí começamos a se reunir”*.

Sobre o início do grupo, na entrevista contatamos o desafio enfrentado pelas mulheres *“As vinte mulher olhava uma pra outra quando terminavam as reuniões e a gente dizia: Será que isso vai dar certo?”* A Entrevistada faz uma expressão de dúvida, incerteza. *“A outra dizia: será que vai dar certo. Aí uma dizia: vai! A outra dizia: vai! É só a gente não desistir. Aí continuêmo”*. Quando recordam sobre o início do grupo elas destacam que uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi conseguir a matéria prima

M. revela *“no começo mesmo que eu comecei, foi assim, foram pegar argila laaaaá no outro lado no rio do buraco, um rio que tem aqui em baixo e eu fui também, trouxe um balde quase que eu não chegava”*. No trecho a seguir ela mostra a quantidade de mulheres que começaram o trabalho e quantas resistiram os desafios e continuaram. *“Aí era vinte e hoje tem ao todo, já desistiu três e hoje tem dezessete, mas pra trabalhar, trabalhar mesmo, na produção mesmo, meter a mão na massa mesmo, pra trabalhar hoje só tem seis”*. Ela olha para cima e silencia, fazendo a expressão de tristeza, pela desistência de algumas colegas.

4 A CRIATIVIDADE COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO NO DIA A

DIA

Ao conhecer as mulheres em suas residências percebemos que muitas criam objetos para melhorar o seu cotidiano. A exemplo de dona M que arquitetou uma engenhoca de garrafa de plástico que fica pendurada no seu telhado. Para hora da chuva armazenar água no tonel. O exemplo também de criatividade é apresentado por de dona N. que separa pedaços de galhos secos de uma árvore, junta-os e faz uma vassoura para varrer o terreiro (o que chamamos de quintal). É surpreendente a criatividade apresentada por elas na construção de ferramenta que permitam criar estratégias para enfrentar o cotidiano. De acordo com as ideias de Silva (2000, p.7), “na tentativa de luta pela vida, vão sendo elaboradas pelas famílias em condições de pobreza diversas maneiras e estratégias de sobrevivência em que estão cada vez mais envolvidas mulheres” ou seja, a criatividade passa a ser fundamento na superação das adversidades no cotidiano.

4.1 LEITURA DO COTIDIANO: OS SABERES PRODUZIDOS A PARTIR DA INTERAÇÃO COM A TERRA

Antes de trabalhar na casa de farinha na produção de objetos de barro, todas as mulheres trabalhavam na agricultura, na plantação de acerola, milho, inhame, colheita de mangaba. São agricultoras que agora adicionaram mais uma atividade ao seu cotidiano: mães, donas de casa, agricultoras e artesãs. Sobre o cotidiano no roçado em entrevista com M. podemos contatar:

Ah! A vida da gente era só roçado, trabalhando no roçado junto em pai e mãe, os pais da gente, aí quando tinha mutirão a gente ia, as mulheres se juntavam tudinho e ia, fazer mutirão, plantar roçado comunitário. E tinha o roçado comunitário e tinha o roçado de cada uma as pessoas sabe Cada um morador, cada pai e mãe aí também se juntavam, faziam mutirão para ir plantar e a gente com oito, nove, dez anos, a gente tudinho de dentro, já com as balinha de cipó, com as manivas de dentro pra plantar na roça. Quando era no tempo de planta milho, também do mesmo jeito e aí a gente foi crescendo assim. (Entrevistada M.)

Durante a fala neste trecho “*E tinha o roçado comunitário e tinha o roçado de cada uma as pessoas sabe?*”. A entrevistada faz um gesto com a mão direita fazendo o movimento de corte. Isto simbolizando o ato de dividir as terras em tantos pedaços que eram possuídos pelas pessoas, isso implica dizer a pertença e ligação forte com a cultura da/na terra que está intrínseca na memória e nas relações do cotidiano. Nesse sentido de ligação afetiva, social, cultural e econômica com o cotidiano na roça se configura como palco de produção de saberes

a partir da terra.

4.2 O VER, SENTIR E FAZER COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZADO

Na segunda visita que fizemos as artesãs, uma delas confeccionaram uma caneca para mostrar na prática como o processo acontecia. Em um dado momento, um pedaço de argila sobrou em cima do balcão, algumas crianças, filhas das mulheres artesãs que observavam o nosso diálogo e a mãe que fazia a peça, pegaram a argila e começaram a confeccionar também. As criações não precisaram ser ensinadas diretamente pelas mães, aprenderam pelo ver, ouvir e fazer. Uma das mães comentou “aqui é de geração pra geração, quando a gente sair os filhos já sabem”. Esse ato de aprender através do fazer é algo muito marcante na comunidade. Percebemos nas entrevistas, um processo histórico do saber que acontecia desde a infância das mães do barro. Elas relatam que aprenderam com os seus pais a prática do roçado, e repassaram as mesmas práticas aos seus filhos, como percebemos na fala abaixo:

Com meu pai e minha mãe, desde pequenininha, com oito anos, nove, dez anos a gente via eles fazendo, fazia também, ia aprendendo. Depois casei e ensinei aos meus meninos. A gente ia pro roçado e levava todo os quatro e ensinava como era que se plantava milho, feijão, inhame, e a maniva pra formar a roça e todos os quatro sabe, todos os quatro sabe (Entrevistada M.)

Aprendi com meu pai, ele trabalhava na roça, limpei muito inhame, limpei muito a roça, na minha infância doze anos, de doze anos pra frente. Todo dia eu ia pro roçado. (Entrevistada N.)

Esse procedimento de trabalho, do aprender pelo fazer faz parte do dia-a-dia do grupo mães do barro no preparo de seu artesanato. Elas enfatizam que existe coisas que só são aprendidas na prática, como afirma M. “tem coisas que a gente aprende mais na pratica, né?” Ela continua demonstrando suas dificuldades em aprender, os desafios e as superações no fazer artesanal: “Eu pensava... não vou ter jeito de fazer essas coisas, cada vez mais a gente aprendemos as coisas, aí a gente continua a fazendo aquilo que o professor ensina, aí a gente pega a prática”

4.3 A PARTICIPAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS MULHERES EM TODAS AS ETAPAS DO TRABALHO ARTESANAL COM O BARRO

Existe no trabalho artesanal com o barro, um riquíssimo processo metodológico, que é planejado, pensado e executado pelas mulheres na preparação das peças. Neste processo o tempo é um fator de extrema importância. Leva-se cerca de cinco dias da preparação da argila

até queimarem as peças. Pare se ter uma noção, só o tempo gasto no último processo de queima no forno de lenha dura-se um dia inteiro. Em uma das visitas pudemos acompanhar a queima. As peças foram colocadas pela manhã as oito horas e retiradas as seis da noite. Registramos ainda a fala de N. em que ela apresenta um pouco do processo no trabalho. “pra trabalhar, se junta tudinho e vai, lá na casa de farinha e começa, uma bota a massa de molho, outra faz umas formas, outra vai passando as lixas nas peças que já tava pronta, outras começa a passar, dá o polimento com o xexo lá nas peça”. No trecho a seguir M. elucida detalhes do processo no trabalho artesanal;

A gente vai pesa argila, gente vai pesa argila, aí pega e bota dentro do baldo, o baldo eu acho que é uns 40 litros, eu acho que é! mais ou menos uns 40 litros que ele pega. Ai a gente pesa argila, bota no baldo ai mede água e bota a argila de molho por três dias. Ai depois de três dias a gente vai machucar ela todinha e passar na peneira. Ai depois de passar na peneira, a gente pode botar nas formas pra sugar a... a água, formar a massa pra trabalhar na Mão e também pode botar nas formas também pra fazer as peças que quer fazer, né? Ai tem o tempo de ficar por quinze a vinte minutos na forma pra ela sugar a água, pra emborcar na cerâmica. Ai depois, depois dali a gente tem que tomar cuidado pra ela não ficar torta, tem que ter uma bola pra ajeitar pra ela não ficar torta. Tem que prestar atenção! Com a bola de isopor a gente ajeita ela.

Podemos perceber, no relato anterior, que todas conhecem todo processo de preparo das peças, o que nos remete a ideia, que nesse espaço não existe a divisão social do trabalho e do saber, contribuindo assim para que elas gostem e sintam o prazer no trabalho que realizam, uma vez que, todas participam de todas as etapas. Algo a ser refletido e destacado é a metodologia em que o saber circula livremente entre elas, não existindo a segregação e omissão de conhecimento “*Sabe, o que me chama atenção é mexer com o barro (risos) é fazer a peça. Eu faço assim... sinceramente eu faço com vontade e assim, sei lá num sei nem explicar, minha vontade é que fique cada um que faço fique mais bonito do que a outra*”. Nenhuma informação é separada e omitida, todas juntas aprendem e repassam os conhecimentos entre si, possibilitando o acesso sem distinção do saber.

O que tiver lá eu faço, o que for pra fazer, o que eu souber fazer. Se eu faço uma peça se as seis, cada uma faz uma, já são seis peças no dia, que assim, pra começo a gente ta tendo um pouco de dificuldade pra ajeitar, quem tem pratica mesmo, num instante faz né! E a gente tomo ainda começando. A gente faz assim, cada uma faz um pouco de tudo.

Segundo M. o processo de preparação todas tem acesso a todas as etapas, como comprova a fala a seguir: “É. Tudo, tudo. Tudo a gente faz. O que tiver ali na casa de farinha a gente faz tudo”. Na entrevista com N. encontramos vestígios de um trabalho em que a

divisão do saber não acontece, existe um trabalho coletivo em que todos conhecem o percurso do processo.

5 A CONQUISTA DA AUTONOMIA DA MULHER PELO TRABALHO

Para as mulheres artesã o trabalho tem em seu significado, muito mais do que uma forma ocupação. É através do trabalho que as mulheres enxergam a busca pela autonomia é a conquista do seu espaço e de sua da independência. Quando perguntada sobre o que pensam do seu trabalho M e N. em locais e momentos destinados em que a entrevista foi realizada pensam de igual forma quando falam:

Eu acho muito importante pra mulher. Por que assim, as vezes, eu trabalhando, eu me sinto independente, assim... porque, eu sei lá! Ficar sem trabalhar é ruim demais (risos), esperar só por homem, Não!!!, num dá certo não! Precisar de uma coisa, ser obrigada a pedir pro homem, me dá isso...nam!!! gosto não. Trabalho é independente, bom demais. (Entrevistada N.)

Eu acho assim que a importância é assim..., é a gente num depender muito, dos outro, porque sei lá por mais, assim a gente tem um marido, por mais que ele faça, mas, a gente não quer também só depender dele, eu acho que é importante, sei lá, a pessoa só esperar, esperar tudo, tudo que a gente quer a gente esperar pelos outros né? Por mais que as pessoas faça mas, o bom da gente, é a gente ser independente, assim, um ajuda o outro, né! E é! é união também, ter união.(Entrevistada M.)

Além da importância pela conquista da independência através do trabalho artesanal, as mulheres sentem que é a através do trabalho que elas podem contribuir com a comunidade, tornando-se, pelo trabalho com o artesanato, um exemplo de luta e de representatividade participativa na comunidade, muito embora os moradores ainda precisam perceber a importância dessas mulheres, na entrevista com N. ela evidencia que o grupo:

Contribui muito com a comunidade, basta dizer que as vezes, quando tem assim, um encontro assim, se a comunidade não pode ir, por exemplo, as vezes tem reunião assim fora, as vezes a comunidade, não pode ir, se alguém da mães do barro vai já representa a comunidade inteira. Já representa, a gente mesmo já representou, já teve canto que a gente já representou, que a comunidade não pode comparecer e a gente como mães do barro a gente representou a comunidade inteira, e eu acho assim que isso é importante

Através das vivências e da análise das experiências, nas idas e vindas ao assentamento, em conversas com o grupo e nas entrevistas percebemos que existem desafios que estão sendo enfrentados pelo grupo de mulheres e merecem ser questionados e problematizados junto com o grupo para encontrar possíveis soluções. Entre os desafios apresentados pelas mulheres podemos destacar como sendo o de maior incidência nas entrevistas:

a. As dificuldades da gente é porque a gente não tem um prédio nosso pra trabalhar, porque se a gente tivesse seria bem melhor pra gente, porque a gente ta assim, agregado num prédio da associação , que é da associação, só que o prédio é da associação, só que o terreno já é de um senhor, que o terreno é dele, é próprio pelo gosto dele a gente num tava trabalhando lá não, onde era a antiga casa de farinha.

b. E tem o problema também é de conseguir a argila, a matéria-prima, né. Eu acho que tem um pouco de dificuldade sim,,nisso aí.

c. a gente não tem o canto adequado, assim... pra gente vender. As vezes assim tem uma feirinha, numa aldeia que tem lá no Ipiranga, mas num vende essas coisas. Num dá pra vender muito. As vezes, chega umas pessoas ali na casa de farinha, compram as peças, tem uma festa todo final de mês, no Ipiranga. A gente também foi.. só foi uma vez A gente tem um evento em João Pessoa, as vezes quando a gente é convidado , tendo transporte a gente vai.

d. Ate aqui as coisas que me ensinaram, a coisa mais difícil que eu achei foi esse negocio de como lhe dar com caixa,.

e. a gente pretende melhorar, porque assim, tudo que a gente precisa depende assim da comunidade., se a gente precisa da assinatura, a gente tem que correr atrás, né da comunidade e eu acho isso muito chato. Eu, é... a gentequeria assim uma coisa mais... livre, é assim, quando a gente quisesse, a gente mesmo resolver

Nesse processo destacamos o desenvolvimento da criticidade dessas mulheres, uma vez que elas identificam seus problemas e encontram soluções. Como diria o educador Paulo Freire em um dos seus escritos (FREIRE, 1983)¹²⁷ que é a partir da visão crítica da realidade que o ser humano se torna capaz de modificar o mundo em que vive.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo maior deste trabalho foi tematizar e discutir sobre a realidade e o cotidiano de uma comunidade remanescente de quilombos, isso possibilitou avaliar a nossa caminhada e registro de pesquisa, como grande desafio enfrentado, entretanto, podemos dizer, ante tudo o que foi exposto podemos afirmar que oferecemos a devida visibilidade aos processos participativos de produção de saberes do/no campo. O trabalho abriu a possibilidade de tematização do dia-a-dia da comunidade além de refletirmos teoricamente sobre o cotidiano, houve uma troca de saberes entre pesquisadores e pesquisados. Constatamos através desta pesquisa que a escola não é o único espaço em que os saberes são produzidos, portanto enquanto pedagogos temos que ir além da educação formal ao pensar nossas praticas educativas.

A pesquisa contribui no auxílio dos educadores como pensar praticas teórico-

¹²⁷ ⁹⁰ FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 6ª Ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

metodológicas e educativas em contextos diversificados. Através da visibilidade atribuída as mães do barro e aos processos de participação popular se posiciona enquanto elemento elucidativo que ajuda na reflexão e interpretação de como as pessoas se organizam e conseqüentemente como podemos preparar praticas educativas que sigam a mesma lógica organizativa dos sujeitos, para garantir que o direito a educação do povo, seja feito com ele e não para ele. Nessa perspectiva, o povo assumiu o seu verdadeiro papel, o de se construírem sujeitos protagonista da história. Com essa análise podemos confirmar nossa hipótese de que há um fazer pedagógico envoltos nos espaços do povo, resultados do processo histórico em que estão inseridos.

Constatamos também, no decorrer da pesquisa, que o povo possui sua forma de aprender e decifrar o mundo, cada comunidade possui suas especificidades que muitas vezes são renegadas e desvalorizadas pelos ditos ‘detentores do conhecimento’, mais é preciso mudar essa postura, o trabalho teve essa finalidade, de confrontar os saberes oriundos do povo e a partir de então pensar a educação. Para finalizar destacamos que há a necessidade de aprofundamento de estudos sobre os temas abordados, sobretudo, referente às investigações sobre os saberes do povo, e isso provoca a vontade de continuar as discussões aqui iniciadas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. STRECK, Danilo R. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: Streck, Danilo R. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana _ Uma antología**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **A Educação como Cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação superior de educadores do campo: uma análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2011

CAMPOS, Guadalupe do Nascimento. **África a ferro e a fogo**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. 2010, nº01, 28-31.Out.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

MACHADO, Aline M. Batista. Serviço Social e Educação Popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serviço Social e Sociedade** nº109, São Paulo, 2012.p.151-178.

MELO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular: Da intenção ao gesto**. Porto Alegre, RS: Editora Isis, 2005.

MOURA, Glória. Terra, Cultura, História, Geografia. **Educação Quilombola**. In: SEED-MEC. [s.l : s.n], Julho 2007. p. 09-14.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da Silva. **Produção de Saberes e competências pelo Trabalho: a experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza e o trabalho socio-educativo dentro de Projetos Comunitários em Pernambuco/Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Johann Wolfgang Goethe Universitat - Frankfurt (Main). 2000.

SILVA, René Marc da Costa. Memória, identidade e patrimônio. In: SILVA, R. M. C. (org.). **Cultura popular e educação**. Programa Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ MEC. Brasília 2008.

SOUSA, Andréia Lisboa de.; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. In: SILVA, R. M. C. (org.). **Cultura popular e educação**. Programa Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ MEC. Brasília 2008.

A LEI DA EDUCAÇÃO: ENTRE O SIM E O NÃO À VALORIZAÇÃO DOCENTE

Alexandre de Oliveira Ferreira¹²⁸; Wellingta Magnólia L.L. Andrade¹²⁹; Leidy Jane Claudino de Lima¹³⁰; Wilson Honorato Aragão¹³¹

1 INTRODUÇÃO

Pensar a formação inicial de professores é refletir intrinsecamente a escola como o lugar que é beneficiado com profissionais, aquela que tem a necessidade de professores bem formados. Não há formação se não soubermos “para que formarmos e por quê?”. Assim, quando pensamos as concepções que as políticas educacionais à docência possuem nos posicionamos a favor de uma formação de promoção do exercício cidadão como “sujeitos de direitos” (CANDAUI, 2012), com base na cultura e na cientificidade, bem como na autonomia e responsabilidade social por meio das constituições heterônomas – com intuito de repensá-las, rediscuti-las e tornarem-nas correspondentes a necessidade das comunidades humanas.

Aqui, constitui-se enormemente a complexidade formativa de professores, tendo em vista a importância de inserção do alunado na escola para tornar a prática cada vez mais elaboradora das emergências da escola, não sendo uma formação de conteudista apenas que não reflete os conflitos sociais, as famílias, os estudantes e a comunidade. Não obstante, o terreno da formação não deve ser arado na distância da escola, da gestão, dos conflitos sociais. Mas na relação imediata entre formação, formandos e escola, pois é na escola que o profissional docente cumpre seu papel. É nessa relação que se deve constitui também a formação docente.

Valendo pensar que não podemos limitar o professor a um agente social, enquanto cientista social para descobrir e pontuar apontamentos dos problemas sociais existentes, como bem acentua Tardif (2014), bem como um agente racional na produção e reprodução dos

¹²⁸ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Filósofo. E-mail: xandreof2013@gmail.com.

¹²⁹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Gestora Escolar da E. M. E. F, Américo Falcão – João Pessoa-PB e Professora de Pós-Graduação do Cintep/FNSL, Membro do Grupo de Pesquisa em Formação Docente PPGE/UFPB. E-mail: wellingtaa@hotmail.com.

¹³⁰ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga, atualmente trabalha como docente da Educação Básica na área de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Cabedelo-PB. E-mail: leidyjane.nunes@bol.com.br.

¹³¹ Professor orientador deste trabalho é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Diretor do Centro de Educação da UFPB e Professor Titular do PPGE/UFPB. E-mail: wilsonaragaoufpb@gmail.com.

conhecimentos humanos já adquiridos. Mas nos posicionamentos consoante a Gatti (2016), ao pontuar a extrema necessidade de formarmos um professor para ser questionador da realidade a partir de conteúdos que se fazem emergentes no ensino para sustar a manutenção da realidade desigual (grifo nosso).

Não obstante, é preciso pensarmos e questionarmos “qual a escola falamos?”, ou “qual seu papel social?”, “sendo preciso pensar “qual professor nas licenciaturas formamos?”. Assim, tais questões tornam emergentes a necessidade de compreendermos a formação desse professor da educação básica é ainda mais problemática, tendo em vista as pesquisas ainda serem limitadas as práticas específicas das áreas de conhecimentos e não haver consolidado uma pesquisa que una a diversidade e não as fragmentem a ponto de tornarem complexas as referências que nos posiciona como estudantes.

Para tanto, nosso trabalho investigativo é correspondente a construção de uma análise metodológica na “análise de discurso” em Foucault (2014; 2015) e em Bardin (2010) na “análise de conteúdo”, como pensarmos a legislação educacional como valorização docente no plano legal. Tendo a análise os documentos oficiais e a literatura acadêmica especializada, para compreender o conteúdo da lei e o direito, bem como o discurso do plano legal. E, assim, refletir a lei e a jurisdição como formar de sanar a dívidas históricas com a docência. Constituindo-se, assim, este artigo, como revisão de documentos, bem como revisão de literatura acerca dos conceitos e temas que nos propomos a discutir.

2 AS PESQUISAS ACADEMICAS E A LEI DA EDUCAÇÃO: DIAGNÓSTICOS E ENFRETAMENTOS

Nas pesquisas realizadas por Gatti, Barreto, André (2011) e Brzezinski (2014), sobre formação docente, se constituem na literatura acadêmica de maneira restrita à pedagogia, à área de conhecimento e a sua prática, havendo uma distância no que diz respeito aos estudos para formação do licenciando em sentido amplo que fomenta as práticas – preocupando-se, assim, as pesquisas com a formação do pedagogo/a ou das especificidades das áreas do conhecimento.

O relatório de Talis (2014), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, adquire substância, quando pontua que os professores se sentem capacitados em relação aos conteúdos e não capacitados no concerne aos saberes didático-pedagógico, pois visa ao relatório referido, ideologicamente, posicionar o docente como produto que deve ser qualificado para garantir resultados no ensino- aprendizagem das

crianças, adolescente, jovens e adultos da educação básica. Embora o posicionamento que relatório traz seja problemático por não conceber o todo que é o espaço da ação educativa.

O que para nós consiste na necessidade urgente de que a formação inicial seja repensada, como podemos observar em Gatti, Barreto, André (2011), ao pontuarem que formação continuada consiste na atualidade como forma de fechar as lacunas deixadas no processo de formação inicial, bem como em Libâneo (2016), ao pontuar e refletir sobre a escola e as políticas a ela direcionada, que tem formatado na forma individual do trabalho docente e do rendimento do estudante, logo para os autores tal formatação compreende a organização, gestão e condução do processo de ensino-aprendizagem em dois atores: professor e estudante.

Expressando, inevitavelmente, o paradoxo entre o que as pesquisas têm implicado sobre formação e o que é posto em prática no cerne no que concerne às políticas educacionais. Por outro lado, expressa a política neoliberal de uma educação instrumental de alívio à desigualdade e da pobreza, tornando os que julgam ser pobre refém da pobreza quando o limita a uma instrumentalização simplória e não garante formação humana na sua plenitude intelectual, científica e cultural por meio do espaço social que é a escola de interação de experiência de solidariedade.

Podemos ainda identificar nas políticas, de fronteira nacional e a não fronteira nacional pela abertura às políticas e aos programas internacionais, como apropriação de um discurso democrático e de justiça social por pensarem como bem coloca Libâneo (2016, p.40), “de alívio a pobreza”, embora a escola não seja um alívio à pobreza, e sim, um direito humano e social de todos e não uma esmola instrucional.

Para nós, é terminantemente necessário que saibamos –que profissional formamos ou qual profissional queremos formar e para qual escola formamos? ‖, com intuito de que os sujeitos sejam empoderados a partir das vivências sócias, culturais, econômicas, políticas e ambientais em que possam estar inseridos. Assim,

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (LIBÂNEO, 2016, p. 40-41).

No entanto, para este trabalho nos posicionamos no intento de encontrarmos a referência e a compreensão da formação docente por meio das políticas para formação inicial, tendo assim,

O ponto de referência que tomamos para olhar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola nas sociedades contemporâneas e, em decorrência, o papel dos professores nesse contexto. Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. Nesse sentido, a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 89).

Dessa forma, organismos internacionais são formadores da gestão política que direciona a escola a fugir de sua especificidade como bem coletivo e para formação de homens e mulheres para exercerem a cidadania pelo argumento cultural, científico e jurídico. Bem como pela acepção que conjura valores e ações para benefício dos sujeitos sociais, histórico e direito com intuito de interpretar e interpelar o mundo em que nos inserimos como pertencas e responsáveis sociais.

A compreensão e pontuação que as políticas têm sido reverberadas no cotidiano escolar e tem implicado em formatação da prática docente é relevante para nortear a estudos e apontamentos sobre. Assim, a formação inicial deve ser compreendida a partir das instaurações que as políticas para a formação, à avaliação da prática do professor e o papel da escola nos garante como horizontes do campo ideológico, das disputas na sociedade política e na resistência crítica dos profissionais da educação.

Em consequência disto, colocamo-nos a partir das citações anteriores na compreensão de uma formação alusiva as emergências da escola e da condição da pessoa brasileira, no intento demarcar que a formação docente não pode ser forjada em avalições externas que se limitam a agentes específicos do espaço escolar se não sabemos ou tampouco reconhecemos o contexto da comunidade escolar e seus conflitos, vicissitudes e lutas de resistência.

Para tanto, não encontramos a valorização profissional a partir da compreensão que não podemos formar professores se for por meio da profissionalização para a criticidade para enfretamento as distorções sócias, desigualdades e desistência perante os poucos avanços práticos e legais, ou seja, a base para formação docente não pode ser se não para libertação social. Esta é nossa resposta sobre a reflexão-questão sobre “qual professor queremos formar

e para qual escola?”. Não se faz formação apenas pela acepção da condição de formação do homem brasileiro, mas pela acepção de escola, de formação do professor e do mundo que nos inserimos, e, principalmente, pela valorização docente.

Esforçamo-nos para refletir a compreensão de formação nas políticas para entendermos os quadros formativos no que é pensado na legislação. Os embates da sociedade política adquiri importância por pressupor cientificamente os posicionamentos que instaurou retrocessos e avanços. Posiciona-nos como professores entre o sim e o não a valorização.

A legislação para a formação docente está determinada no Título VI – “Dos Profissionais da Educação” nos artigos 61 a 67, apresentando as direções e estruturas cujo se assenta a formação docente. Exigindo formação em período transitório para profissionalização dos professores que não possuíam formação de nível superior e atuavam nas redes de ensino.

O que para Brzezinski (2014), contribui para uma desprofissionalização, quando as formações de forma aligeiradas apenas garantiram estatísticas de profissionais formados no ensino superior, bem como em Oliveira (2014), que discute as políticas educacionais pontuando sobre a expansão da oferta escolar sem garantias necessárias a um bom desempenho profissional, logo o escopo das políticas educacionais é determinado pela formação de um estado que não acompanha a implementação do legislado, como também as exigências que a imanência do sistema prático da lei exige.

Nesse sentido, a legislação educacional tem reverberado em ganhos, porém se constitui concomitantemente como negação da qualidade no que é exigido, pois as determinações se ajustam apenas nos resultados da política e não na qualificação profissional de excelência na formação dos profissionais da educação básica.

A LDB/1996, tem sofrido nos seus vinte e dois anos de existência de alterações, avanços e retrocessos. Assim, não seria diferente no que é legislado para formação docente, no intento de refletirmos o movimento em que se instaura dentro dos conflitos de ideais e posições políticas, que viabiliza o plano legal e são furtadoras das conquistas, pois engessam e/ou as inviabilizam – por outro lado, do que emerge em favor do fortalecimento do plano embrutecido por ser destituído de qualidade por ser em favor da desprofissionalização.

O artigo 61 sofreu modificações resultantes da Lei n. 12.014 de 06/08/2009, publicada no DOU de 07/08/2009, que discrimina quais são os profissionais da educação, sendo um ganho educacional na sua contextura, quando se torna claro quais são os profissionais que estão aptos a atuar nos espaços educacionais.

As alterações do artigo 61, antes discriminava como se assentava a formação dos profissionais que deveria atender às necessidades do ensino básico no cerne do

desenvolvimento de cada modalidade.

Para Brzezinski (2014), a Lei n. 12.014/20019 se constitui na importância da modificação conceitual ao considerar o quadro maior dos funcionários da educação por classificar como “profissionais da educação”, trazendo a contextura da formação docente uma correção em relação um desvio histórico no ingresso do trabalhador da educação e qual a sua formação exigida para o exercício. Como podemos observar as modificações da LDB/1996 no que é referente ao artigo 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

IV – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

V – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A partir do artigo 61, podemos inferir como a educação básica possui o quadro de profissionais em que estão inseridos na escola para constituir o recurso humano para atuação pedagógica, política e social que representa cada função e a orientação para poder exercer funcionalmente a exigência da escola.

No entanto, o artigo sofre um novo cerceamento ou negação da valorização docente no que concerne aos habilitados a exercerem as funções que a escola tem carência na modalidade técnica e profissionalizante, passando a se conceber os profissionais de notório saber no quadro da modalidade referida. Assim, nos posicionamos conceitualmente no sistema da lei ao desconhecer e deslegitimar a formação docente inicial, pois carecemos do aparente conteúdo para exercício docente.

A Lei n. 13.415 de 2017, publicado no DOU de 17/02/2017, que implementa as escolas de tempo integral na educação brasileira concebe os profissionais de notório saber para professorado da modalidade de ensino técnico-profissionalizante cujo saber didático do docente é descartado, bem como desvalorizado – acentuando mais o déficit em relação à profissionalização e ao profissionalismo dos professores da modalidade de ensino já referida, que deslocava a dissociação do saber docente e o saber da área, bem como abrimos portas para acesso a desvalorização do conhecimento pedagógico, didático e político da docência.

Como podemos observar:

I – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36. (Incluído pela Lei n. 13.415, de 2017).

II – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei n. 13.415, de 2017).

Sendo assim, para tanto – no conceito legislado, o saber docente adquire valor de desnecessário, quando se é observado notório conteúdo, representando desvalorização no que diz respeito à concepção do ser docente e a própria profissionalização inicial e sua especificidade crítica da realidade.

No entanto, a redação da lei n. 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), publicada no DOU 17/02/2017, modifica a LDB/1996, com abertura a iniciativa privada ao tirar o compromisso, do Estado-nação brasileira por meio das universidades e institutos federais de educação como responsável pela oferta de cursos iniciais de formação docente para complementação aligeirada por abrir possibilidade de os bacharelados fazerem uma formação mínima e estarem habilitados a atuarem como professores.

[...] o artigo 6º da MPV, que altera o artigo 61 da LDB, anula tais compromissos com a qualificação para lecionar. O notório saber é um critério vago e subjetivo que omite qualquer relação com os parâmetros básicos, indispensáveis e universalmente referendados pela literatura pedagógica, ao exercício da docência. Não bastasse o notório saber voltado para as áreas do ensino técnico e profissional, o artigo 6º da Lei 13.415/2017 prevê ainda no item V, que profissionais graduados em outras áreas (bacharelados), possam lecionar nas disciplinas específicas por meio de ‘complementação pedagógica’. Com isso, sinaliza positivamente para criação de cursos de curta duração nas instituições privadas, ressuscitando a velha celeuma dos cursos normais superiores, que se tornaram na década de 1990 segundo Saviani (2005, p.24) em alternativa ao curso de pedagogia ‘podendo fazer tudo que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata’. Ora, a ‘complementação pedagógica’, nada mais é do que uma alternativa barata e aligeirada aos cursos de licenciatura. Ela não é uma licenciatura e nem pode ser considerada como um curso de nível superior. No texto da Lei que Reforma o Ensino Médio é citado apenas que poderão ser admitidos os professores que fizeram a complementação pedagógica conforme o disposto pelo CNE (CARVALHO e CAMARGO, 2017, s/n).

Para Carvalho e Camargo (2017), a lei 13.415, de 2017, recorre a Resolução 02/1997, pois permite uma formação aligeirada com apenas 540 horas, o que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos profissionais do magistério da educação concebe uma formação mais robusta na variável entre 1.000 e 1.400 horas, bem como por ter caráter emergencial e provisório, pois pretende a política apenas garantir formação a profissionais fora da área de atuação.

Por fim, a Lei n. 13.415/2017 confere a formação docente o alinhamento da Base Nacional Comum Curricular que posiciona corpos pela unicidade, logo se a BNCC for

deliberação unilateral se constituirá na negação da multiplicidade não ouvida pelo processo de elaboração da lei e do que sequer advoga no quadro da formação de um Sistema Nacional de Educação/ SNE, embora a ideia de base comum já traz consigo o teor de unificação e sem fomento as comunidades humanas no país continental que é o Brasil.

A BNCC no plano teórico se configura a partir um sistema unificado para superar as grandes disparidades produzidas pelas redes de ensino básico com seus díspares currículos que proporciona a desarticulação, bem como a fragmentação e conseqüentemente uma desigualdade de currículo. Embora a BNCC ainda não tenha sido aprovada ela é referenciada pelo artigo 62 da LDBEN/1996, inciso oito.

No artigo 62, é inaugurado na legislação brasileira para educação o termo formação docente, bem como o curso de licenciatura plena como a formação mínima para o exercício na educação básica. Como também é determinante ainda no artigo 62 a retirada da formação em nível superior para todos os professores dos anos iniciais da educação básica, autorizando formação técnica, tecnológica e formação de nível médio para atuação nas redes de ensino com a Lei n. 12.796/2013.

Considerando Brzezinski (2014), que as lutas das associações e coletivos que representam os profissionais da educação sofreram um grande golpe as lutas advindas de anos de reivindicação. Dessa forma, podemos nos certificar, a seguir, no que diz respeito ao artigo 62 da LDB/1996 sobre a formação docente. Vejamos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei n. 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de

Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Por um lado, as mudanças que a Lei 12.796/2013 se constituiu em uma nova posição conceitual, porém é demarcada por facetas da desprofissionalização docente, bem como pela valorização docente e pelas políticas esparsas na sua forma conceitual, sem uma construção clara e precisa no que se pretende alcançar, a não ser que se constitua “a política” como negação do direito cidadão de todo brasileiro por uma educação de qualidade. Por outro lado, a formação docente do licenciado adquire descrédito e valorização a formação do bacharel, quando ele pode ter uma formação aligeirada para exercer sua docência ou apenas deter conteúdo.

Em contrapartida, os artigos 63, 64, 65, 66 e 67 da LDB/1996 deslocam pressupostos esparsos pela complexidade em que se constitui a formação de professores. Nesse sentido, os artigos em tela, são norteadores da promoção da constituição da formação docente, direcionando quem deve ofertar formação seja inicial ou continuada e a necessidade da relação entre teoria e prática, bem como quem está apto a exercer a profissão e como deve se constituir a contratação de professores.

Promovendo a garantia da formação e instituindo a valorização docente, que é determinante na projeção social da profissão, com intuito de atrair novos professores a serem profissionalizados. Como possibilidade o entendimento de formação docente a partir da prática e teoria, tendo em vista a sua real importância técnica e científica para ação professoral.

Como podemos observar, em especial, o artigo 63, que institui os Institutos Federais de Educação como também responsáveis pela oferta de formação nos cursos de graduação de licenciatura plena, as formações pedagógicas e formação aos diversos níveis de formação continuada. Abrindo, assim uma oferta que direciona e pontua o atendimento da demanda social de formação de professores e de formação continuada. Como podemos observar o que fora apresentado anteriormente a seguir:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em

cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós- graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

No artigo 67, há notoriamente os apontamentos acerca da valorização profissional da docência no que concerne ao plano de carreira, ao salário e às condições de trabalho para garantir um bom desempenho profissional das redes de ensino público, bem como a instituição de concurso público para contratação do quadro de professores do ensino básico e o importante espaço para planejamento didático incluso na carga horária de trabalho.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III piso salarial profissional; IV progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI condições adequadas de trabalho.

Revelando, assim, que a filosofia conceitual da LDB/1996 se constituiu no provimento de uma legislação em favor da valorização profissional por um lado. Por outro lado, promoveu a desvalorização por não ter empoderado os sujeitos sociais, históricos e de direitos no que diz respeito à valorização real no aperfeiçoamento profissional, no plano de carreira e progressão de titulação, condições de trabalho, pois é observado que há na carreira docente o descaso com a formação inicial como podemos observar nas pesquisas em Gatti, Barreto e André (2011), Gatti (2016), Gatti (2014). E no não cumprindo do legislado nas suas variadas formas de não fazer valer o que se busca com as políticas, como é verificado em Saviani (2011), bem como em Gatti, Espósito e Silva (1994), ao pontuar como uma “des-política” (p.133) do serviço prestado pelos governos nos programas políticos para formação docente e sua valorização na carreira, salário e condições de trabalho (grifo nosso).

Sendo decisões unilaterais, que a sociedade política tem agido e determinado às bases e as diretrizes da educação brasileira, bem como no cumprimento do legislado sem dar voz aos profissionais da educação, bem como na força neoconservadora que as políticas educacionais carregam como Severino (2014), pontua e antes, aqui, fora discutido.

A formação de professores tem se constituído pela negação das demandas emergenciais das comunidades brasileiras, bem como negação das forças sociais e seus

diferentes coletivos que constroem e esperam espaços de diálogo e de conquistas pela legitimação do processo democrático e da política educacional, porém teve empiricamente a oposição ensejada, pois é no plano legal que os docentes são desvalorizados e colocados sempre a margem de uma formação inicial simplista e sem os ancoramentos necessários para exercer a profissão com profissionalismo no qual exige a sociedade pelo termo de qualidade da educação. Por isso,.

[...] a garantia de legitimidade à política educacional em um Estado Democrático de Direito não deve advir, exclusivamente da deliberação unilateral da sociedade política. Antes deverá constituir-se de conquista do coletivo organizado, que luta pelos seus direitos. Na verdade, a construção de uma política educacional necessita do envolvimento de interesses que provêm de complexa relação o Estado e as forças sociais (BRZEZINSKI & VIEIRA, 2014, p. 199).

Nesse sentido, é demarcado um espaço instaurado pelo desentendimento da política como um regime que se desdobra em acontecimentos que valoram ou negam o desejado para as diferentes posições. Assim, como já fora expressado nas discussões anteriores, faz-se necessário resistir e insistir pelo Direito à Educação Democrática no esforço constante para superar a ideologia que se atualiza nas apropriações de discursos no intento de manutenção da ordem. Mesmo que, como fora apresentado anterior,

Quiçá as mudanças substantivas da Lei n. 12.796/2013 sejam um marco delimitador para a resolução de alguns problemas crônicos do campo da educação, tais como a usurpação do respeito ao direito do cidadão brasileiro de ter ao seu alcance, independentemente de sua classe social, uma educação pública universalizada, laica, gratuita e de qualidade social em todos os níveis e modalidades (Brzezinski, 2014, p. 140).

Devemos construir espaços de resistência e de luta por uma Educação Democrática, pois os enunciados, que se constroem, nas modificações, implementações, elaborações das políticas determinada pelas deliberações governamentais só foram possíveis quando não houve resistência ou quando continuamos sobre a esfera do autoritarismo como discute Saviani (2014), ao apresentar a contextura do papel do sistema político brasileiro como legislador de políticas para sanar a necessidade social, bem como negação do que se deseja alcançar, quando os interesses privados são soberanos as demandas sociais. Para que haja educação universalizada como bem público que concebe a diversidade e seja ofertada em todos os níveis e modalidade da educação brasileira. No entanto,

Os movimentos sociais, as entidades acadêmicas e científicas, hoje reconhecidas como entidades de estudos e pesquisa em educação, os sindicatos da área educacional, e as entidades estudantis proclamam a importância da luta por uma educação pública, democrática, gratuita e extensiva a todos os brasileiros

(BRZENZINKI, 2011, p. 23).

Resistir se faz urgente na sua extrema necessidade, tendo em vista a importância de nos posicionar a favor da qualidade social da educação para legitimar ou tornar ilegítimo as práticas da sociedade políticas que criam condições para desvalorização. Os valores ensejados por Brzenzinki (2011), sobre a luta pela educação brasileira pública tem que ser compreendida pela ação democráticas dos diferentes movimentos e entendidas, como também pelas IES públicas por terem a responsabilidade de formar professores a resistir, propor e dialogar como a elaboração legislativa.

Não sendo assim, não podemos pensar formação inicial com vistas às transformações sócias, que instaura novos anseios e novas demandas emergentes da sociedade com intuito de resistir na arena política aos gostos ideológicos conservadores. Por outro lado, instaurar movimentos de resistência na união pelas diferentes entidades e instituições formadoras, pois não podemos deixar a encargo das entidades as proposições e lutas apenas, mas o professor formador deve compor o cenário de luta e resistência, por ser uma questão de testemunho à prática formadora, que é construção crítica do contexto em que nos inserimos nas comunidades humanas como professores. O que não quer dizer que o professor é um messias, mas é político pela própria natureza profissional.

“Na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à formação inicial [...]” (BRASIL, 2015, p.6), com vistas a refletir e destinar políticas que percebam a abrangência da profissionalização docente e, por outro lado, pensar a complexidade formativa em benefício da qualificação com qualidade. Assim, “que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual” (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 15).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda apresentação do discurso das leis e de como intelectuais tem discutidos na literatura acadêmica, neste artigo, pode-se pensar que as citações fomentam nossa reflexão e pensamento sobre aspecto motor da formação de forças na arena das disputas políticas para formar resistência e luta. Por outro lado, carecemos de ciência para propor e incitar a reflexão para entendermos a formação docente no sentido da ação prática e teórica para atuação no mundo. Não podemos avançar no debate se não conjurar o debate democrático para ampliar e

posicionar o professor formador como parte do processo reivindicação e luta.

Neste contexto, movimentos se efetivaram na disputa e reivindicação por pautas que são expressão da sociedade que Momo e França (2014), pontuam por meio da relevância histórica, político-democrática e pedagógica da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010; 2014), que desvela enlaces, desdobramentos dos anseios de uma educação com qualidade social e que responda os anseios da sociedade que na atualidade exige demandas e novas configurações ao fazer da educação, reverberando as conferências em conquistas em variados aspectos no PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014).

Sendo o Plano Nacional de Educação um dispositivo legal instaurado na LDB/1996 no artigo 9 e inciso I, como podemos comprovar: “Art. 9º - A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Nesse sentido, a organicidade da elaboração do PNE é determinada pelo dever da União em tornar clara a ação governamental na educação. Discutindo o PNE, a seguir, poderemos refletir sobre como o movimento político que estabeleceu novos dispositivos para formação docente, enquanto metas e estratégias planejadas.

É notório que na arena política a elaboração orgânica das políticas se instaura pelo vigor conservador que as políticas se mantêm e corroboram com um quadro que os discursos são apropriados à manutenção social de ordem liberal; ora nas instâncias democráticas, ora pelo autoritarismo que as forças políticas se posicionam.

Para tanto, o que aqui discutimos no cerne do que valoriza e não valoriza não se encerra nesta discussão, mas percorre ao todo que se configura no intento de buscar compreender como as políticas para formação inicial tem se afirmado e garantido como lócus de investigação para promoção e construção de identidades profissionais em formação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e actualizada. (Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mai. 2016. Seção 1, p. 5.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001 Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 620, de 24 de junho de 2015.* Propõe consulta pública para apresentação de sugestões ao texto que servirá de base para redação do decreto que instituirá a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 13.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromisso** Conhecimento. Brasília: Inep, 2014.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anfope em movimento: 2008-2010.** Brasília : Liber Livro : anfope : Capes, 2011.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. CAMARGO, Marcia Helena Domingues. Mp 746 E. **A Desconstrução Da Licenciatura: Estudo Sobre A Precarização Do Trabalho Docente.** In: ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (coord.). Somos todos/as iguais?. **Escola Discriminação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: Lamparinas editora, 2012.

FRANÇA, Magna e MOMO, Mariangela (orgs.). **Processor Democráticos Participativo: A construção do PNE.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução: Roberto Machado. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do collège de france,** pronunciada em 2 de dezembro 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GATTI, Bernardete. Questão Docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. IN: CUNHO et. al. (Org.) **políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2011.

_____, Bernardete. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade.** In André, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: SP: Papirus, 2016.

_____, **Políticas Docentes no Brasil: um estado de arte/Bernadete Angerline, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André.** Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159, jan./mar. 2016, p.38-62.

Ministério da Educação. **Conferência nacional da educação. construindo o sistema nacional articulo de educação: o pne, diretrizes e estratégias de ação.** Relatório. Brasília, 2010. Documento Final.

_____. **Conferência nacional da educação. o pne na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração.** Relatório. Brasília, 2014. Documento Final.

_____. **Pesquisa internacional do ensino e aprendizagem: relatório nacional.** Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio de Teixeira, 2014. Relatório de Talis.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os Docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização a desprofissionalização. **Retratos da escola - Dossiê: PNE 2014-2024: desafios para a educação brasileira,** Brasília, v.8, n.15, julho a dezembro de 2014, p. 447.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 12 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. IN: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromisso.** São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Maria Abádia. A questão docente nas políticas públicas. IN: CUNHO et. al. (Org.) **políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2011

VIEIRA, Juçara. BRZEZINSKI, Iria. Políticas de formação de profissionais da Educação: professores e funcionários da educação básica. BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromisso.** São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: MECANISMOS QUE VIABILIZAM A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA SUPERANDO INSTABILIDADES QUE SE APRESENTAM À EDUCAÇÃO E À ESCOLA

Carlos Alberto de Carvalho Andrade¹³²

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade, ao longo dos anos, tem assumido uma postura de ser mais um modismo na educação. Ela começa a ser enfrentada como uma proposta pedagógica que pode auxiliar a superar algumas das dificuldades encontradas por professores e alunos no trabalho desenvolvido na sala de aula. Portanto, esse conceito ainda é pouco discutido nas escolas, dificultando a compreensão dos seus reais objetivos. Assim, os professores, muitas vezes, optam em permanecer isolados em suas salas de aula, evitando compartilhar problemas, dificuldades, dúvidas e incertezas, pois temem que isso possa ser considerado um sinal de covardia e/ou incompetência. Situação reconhecida por Perrenoud (2001, p.84), quando afirma: “Com frequência, a solidão de professor parece ter sido escolhida e assumida como uma condição de autonomia, de criatividade ou de eficácia”.

Entretanto, apesar do conceito de interdisciplinaridade não estar ainda suficientemente claro, as escolas vêm fazendo um movimento no sentido de estimular a realização de projetos interdisciplinares. Porém, essa falta de clareza acaba gerando uma série de resistências, mesmo que a ideia seja válida. E essa, infelizmente, tem sido a realidade observada e vivida em muitas instituições de ensino.

A etapa inicial para modificar essa situação talvez seja esclarecer o que é interdisciplinaridade e a forma como ela pode auxiliar professor e aluno no trabalho realizado na sala de aula. Esclarecimento que passa pela compreensão das resistências que surgem no decorrer do processo, pois, compreendendo-as, quem sabe possamos alcançar a sua superação. Portanto, este artigo é uma reflexão crítica sobre alguns elementos que emergiram a partir de uma investigação da literatura realizada dentro da proposta temática. Estiveram nela envolvidos professores das disciplinas do Ensino de Ciências (Matemática, Física, Química e Biologia) que contribuíram com suas concepções a respeito da interdisciplinaridade. A

¹³² Mestre em Educação pela FACLE - Faculdade de Ciências, Letras e Educação (2016); Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas - CINTEP/PB (2012), Docência do Ensino Superior-UCB/(2010) e Metodologia do Ensino de Química-POSEAD/(2011)

pesquisa realizou-se por meio de uma abordagem qualitativa, empregando-se, para análise do material coletado, o método de Análise de Conteúdo. Analisam-se, no texto, alguns dos problemas enfrentados pelos envolvidos na investigação, procurando compreender as resistências demonstradas para entender e integrar esse tipo de proposta pedagógica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Defendendo a vertente de que a interdisciplinaridade não é unir as disciplinas da matriz curricular em projetos pontuais, sendo assim estaríamos restringindo o currículo apenas na formatação de sua grade (Fazenda 2014), a autora evidencia que o professor que alcança postura interdisciplinar passa a dar importância a subjetividade na articulação de experiências acadêmicas, decorridas do conhecimento que surja do ato criativo e que reflete na coletividade discente, fator este que contribui na interação e na formação de cidadãos abertos para um mundo que precisa ser justo, uma vez que a educação interdisciplinar é uma forma de compreender e modificar o mundo (Fazenda, 1991).

A intensidade das práticas interdisciplinares, a abertura pedagógica e de diálogos que possibilitem uma aprendizagem significativa numa educação socializadora do saber provocam-nos a repensar, enquanto pesquisadores, em práticas que contemplem o favorecimento da troca, a intersubjetividade e a reflexão sobre o mundo em constante transformação.

Fazenda (2011) ainda conceitua que viver a interdisciplinaridade é viver a própria aprendizagem, numa busca que, segundo Fazenda (2006), evidencia-se pela atitude do educador ou daquele que planeja ou coordena ações educativas.

Ao direcionar seu pensamento sobre a Interdisciplinaridade, parte da autora alguns despertares sobre a formação dos professores, que nos remete a analisar o docente, carente ainda de direcionamento que o direcione a uma educação que não seja reduzida a treino de habilidades ou à transferência de informações, mas que perceba a sua prática como facilitadora da voz e expressão dos alunos acerca de todas e quaisquer temáticas, envolvendo-os em processos pedagógicos que oportunizem um saudável e favorecedor ambiente de troca de experiências, diálogos e de estímulo para a aprendizagem.

Navegando nesse pensamento falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática ou prática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola e currículo. A historicidade desses conceitos, portanto, requer igualmente uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver

praticando ou pesquisando a humanidade (FAZENDA, 2003).

Interdisciplinaridade escolar não pode confundir-se com interdisciplinaridade científica (FAZENDA, 2013). Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa, assim os saberes escolares tem origem numa estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

Assim, Fazenda nos provoca à prática surgida da experiência da sala de aula, que pode acrescentar ao professor condições ampliadas à sua docência, ao *saber ser*, pela troca entre os pares, pela apropriação de um conhecimento que lhe permita reforçar o próprio saber pedagógico, contando com a ação e iniciativa na busca constante pela pesquisa, uma vez que “O mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra, tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva”. (DEMO, 2004, p. 144)

Uma formação docente inicial, que tenha uma trajetória de formação contínua, pode respaldar o professor para a ação interdisciplinar à qual nos convida Fazenda, pelo contato, integração e os benefícios de uma troca compartilhada de maneira coletiva: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. (NÓVOA, 1997, p. 23)

Nesse sentido, “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, P.26)

Essa partilha de saberes, bem como o trabalho Interdisciplinar são intencionalmente levados ao ambiente escolar e cada docente pode adquirir o hábito de manter registros e vivências das experiências pessoais e pesquisas intelectuais associadas durante seu período de docência, que leva na definição de Fazenda (1995, p. 118) - a uma “metáfora interior”, estabelecida pelo exercício de apropriação, para o qual é necessário uma descrição pormenorizada anterior da prática vivida, pois

É a partir, muitas vezes, da repetição de pequenos detalhes que nos permitimos perceber o movimento ocorrido. De fora para dentro e de dentro para fora constituíram-se nos exercícios das ações pesquisadas a possibilidade de confronto entre a ação praticada e a ação vivida. (FAZENDA, 1995, p. 118)

Na verdade, a Interdisciplinaridade busca um professor reflexivo, que busque uma ação-reflexão-ação, mantenha uma visão humana do ensino e que use estratégias e ferramentas proporcionadoras aos caminhos acadêmicos, com indicativo seguro de propostas de apreensão

do conhecimento dos alunos nas disciplinas do currículo.

A sociedade construiu ao longo dos tempos valores que dizem respeito a maneira de se organizar, se vestir e se alimentar, à suas crenças, manifestações artísticas e políticas e ao modo como são ensinados esses conhecimentos. A escola é a instituição que tem a função de contribuir para que os estudantes acessem e compreendam o conhecimento intelectual acumulado ao longo dos anos. Ela está organizada disciplinarmente, ou seja, os conhecimentos são fragmentados e organizados sob a estrutura de diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar. Esse modelo tem sido alvo de críticas, pois, com o grande crescimento da informação produzida, o fracionamento em áreas muito específicas não dá conta de resolver problemas, que são complexos (MORIN, 2000, 2006). Assim, desde a fase escolar, é necessário promover uma formação que proporcione aos indivíduos capacidades de perceber a realidade na sua complexidade e de solucionar os problemas emergentes dessa realidade. Para Favarão e Araújo (2004, p. 106):

A interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Ela emerge da compreensão de que o ensino não é tão somente um problema pedagógico, mas um problema epistemológico.

Portanto, a interdisciplinaridade vem favorecer a integração das disciplinas escolares podendo representar uma estratégia para vencer o ensino extremamente fragmentado dos conteúdos escolares e torná-lo contextualizado, com a finalidade de contribuir para compreensão e o entendimento de sistemas mais complexos. A interdisciplinaridade também pode ser entendida como:

[...] qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de colaboração dos professores envolvidos (POMBO, 1993, p. 13).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade busca a construção de projetos que envolvam a participação de professores que juntos promovam a integração das suas diferentes disciplinas de modo que os estudantes possam estabelecer relações entre os conteúdos desenvolvidos e a sua realidade. Sendo assim, convém salientar que essa integração não se trata da simples justaposição de disciplinas semelhantes ou, então, da escolha de um tema a ser desenvolvido em comum pelas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar de maneira desarticulada. A interdisciplinaridade necessita da relação de dependência mútua entre as

disciplinas.

3 DESAFIOS DA ESCOLA, GESTORES E PROFESSORES

De acordo com Fazenda, (1993, p. 69), “[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar [...]”. Assim, a falta de diálogo a que se refere os participantes de pesquisa, de modo geral, pode estar associada à dificuldade de alguns professores desenvolverem um trabalho em parceria, por meio de um projeto em comum, no objetivo de superar a fragmentação disciplinar em que cada professor está acostumado a desenvolver conteúdos específicos da sua disciplina, muitas vezes de maneira dissociada da realidade dos estudantes. E a responsabilidade disso está compartilhada com quem faz a gestão escolar.

O paradigma disciplinar fragmentado apresenta forte resistência a interdisciplinaridade, pois “os indivíduos conhecem, pensam e agem. Segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (MORIN 2011b, p.24) p.24) e com nossa formação por meio dessa ‘doutrina’ que, por vezes, não nos permite perceber outras formas de disseminar o conhecimento, em especial quando esta prática vai de encontro ao que conhecemos e acreditamos, tendemos a apresentar resistência, daí a necessidade de renovar o pensamento, só então poderá haver mudança de atitude, que acreditamos ser o primeiro passo neste processo, para Moraes (2008, p.11) comenta que

Disciplinaridade seguida exageradamente coloca o conhecimento numa camisa-de-força e não leva em conta que aprendemos estabelecendo relações entre assuntos, situações vividas ou imaginadas, coisas lidas e ouvidas, emoções, sensações tácteis [...] elementos estes que não se submetem à tirania do tempo ou do espaço físico da sala de aula, das fronteiras arbitrárias das disciplinas ou das unidades de um livro.

Elizabeth Moraes declara, é rompendo com o paradigma da disciplinaridade fragmentada que nos leva apenas a aprender para passar na prova, e com esta camisa de força que nos deixa imóveis, não nos permitindo ver o complexo, que poderemos perceber as interconexões escondidas presentes ao nosso redor nos levando a compreender as ligações entre a parte e o todo.

No entanto, com base no que já foi discutido, podemos dizer que soltar estas amarras, tirar a venda dos olhos, se libertar e desenvolver a prática educativa por uma perspectiva interdisciplinar, não é tarefa fácil, uma vez que, há exigência do currículo, seja desenvolvido para formar os sujeitos na sua complexidade e, para tanto, além da reforma do pensamento,

convém reformar as instituições, que por vezes propõem uma práxis interdisciplinar sem compreendê-las, e no final cobram dos docentes o disciplinar tradicional fragmentado, acreditamos que por ser geridas por sujeitos oriundos da disciplinaridade e, não conseguem perceber a crise sistêmica que está em evidencia, bem como as contribuições que a interdisciplinaridade pode trazer.

Um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos e alunas com uma visão global de mundo, aptos para -articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos (MORIN, 2002B, p.29). Trata-se de uma leitura de mundo baseada na relação entre o todo e as partes, que dá o respaldo necessário ao conceito de interdisciplinaridade que concebemos. Este conceito está apoiado na complexidade, na abordagem de um tema ou tópico que esteja acima das barreiras disciplinares, isto é, na tentativa de abordar o tema como um todo.

A interdisciplinaridade pode ser entendida, segundo Morin (2002A), como uma grande mesa de negociações na Organização das Nações Unidas (ONU), em que muitos países se reúnem, mas cada qual para defender seus próprios interesses; pode significar uma simples “negociação” entre as disciplinas, ou seja, um tema, em que cada disciplina defende seu próprio território, o que acabaria por confirmar as barreiras disciplinares e aumentar a fragmentação do conhecimento. Portanto, a interdisciplinaridade de que tratamos no presente artigo compreende troca e cooperação, uma verdadeira integração entre as disciplinas de modo que as fronteiras entre elas tornem-se invisíveis para que a complexidade do objeto de estudo se destaque.

Nesta visão interdisciplinar, o tema a ser estudado está acima dos domínios disciplinares. Outro ponto importante na obra de Morin trata da contextualização, da necessidade de inserir as partes no todo, uma vez que, informações dispersas, que não se inserem na visão geral de mundo e não têm ligações com as redes cognitivas pré- existentes em cada pessoa, deixam de ser significantes. A necessidade de conectar conhecimentos, relacionar, de contextualizar, é intrínseca ao aprendizado humano. Hoje, com a influência cada vez maior da tecnologia e da informática nas salas de aula, a ideia de rede de conhecimento encontra-se cada vez mais presente.

Os currículos das diferentes disciplinas devem também se entrelaçar formando uma rede facilitadora da aprendizagem (MACHADO, 2000). A imagem de rede ou teia de significações é uma boa representação do trabalho interdisciplinar, com seus elos e nós. Para Machado (2000), os currículos escolares seguem uma linearidade.

Segundo Rivarossa de Polop (1999), os principais obstáculos a serem vencidos para a

implantação da interdisciplinaridade nas salas de aula são: formação muito específica dos docentes, que não são preparados na universidade para trabalhar interdisciplinarmente; distância de linguagem, perspectivas e métodos entre as disciplinas da área de Ciências Naturais; ausência de espaços e tempos nas instituições para refletir, avaliar e implantar inovações educativas.

As mudanças nas metodologias de ensino devem ter a participação dos professores e professoras e partir da própria prática docente e nunca serem impostas “de cima pra baixo”, já que está constatado, historicamente, que mudanças impostas, geralmente não funcionam nas salas de aula (AMARAL, 1998). Daí a importância de se conhecer o que os docentes pensam e sabem a respeito das propostas interdisciplinares: se já trabalham desta maneira, quais as dificuldades que encontram e quais resultados têm obtido. Proposta para um novo momento de pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realmente existem muitas dificuldades para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, nas atuais condições em que se encontra o ensino público estadual. No entanto, entende-se que essas não são barreiras intransponíveis, muitas dessas dificuldades podem ser solucionadas pelos próprios docentes.

A interdisciplinaridade vincula o fazer pedagógico ao ser do sujeito e sua realidade, valorizando as interconexões existentes neste contexto, ao contrário do modelo cartesiano que os apresenta em uma relação de antagonismo, como distintas, assim modificando o fazer pedagógico. Os autores que a defendem criticam a disciplinaridade fragmentada por não conduzir a uma aprendizagem significativa.

Concluindo, recomenda-se ampliar as pesquisas referentes a esse tema devido ao seu grau de importância com vistas a identificar algumas medidas que poderiam ser adotadas para superar as dificuldades enfrentadas. Acreditamos que esta pesquisa pôde destacar importantes fatores de concepção dos estudiosos para com os docentes em exercício sobre a prática interdisciplinar e a superação da resistência. Os prós e os contras percebidos são fatores que devem ser considerados na formação, inicial ou continuada, de docentes do Ensino de Ciências para que o medo de abraçar essa importante abordagem cesse.

REFERÊNCIAS

BODGAN, R.; BI. KLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. S. A. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. **EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR**. Umuarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 18ª ed. Campinas, SP, 2012.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MORAES, Silvia Elizabeth. **Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005.

Disponível em: <congressos.pucsp.br/index.php/CWebC/CWebC/paper/view/1004/13>
acesso em : 28 de julho de 2016.

MORIN, Edgar apud PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin: **a educação e a complexidade do ser e do saber**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A cabeça bem feita**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; DF: UNESCO, 2011b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote//IIE, 1997.

POMBO, Olga. **O Conceito de Interdisciplinaridade e Conceitos Afins**. IN: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique M.; LEVY, Teresa. **A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto Editora, 1993a.

_____. **Dificuldades e Perspectivas da Interdisciplinaridade**. IN: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique M.; LEVY, Teresa. **A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto Editora, 1993b.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES ASSENTADOS NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO E ENVOLVIMENTO SOCIAL

Luciane Carneiro de Souza¹³³; Nelma Rejane Olinto de Oliveira Pereira¹³⁴

1 INTRODUÇÃO

Para construção deste artigo foi muito importante o conjunto de textos que o autor pôde ler e discutir na disciplina “Educação do Campo e Movimentos Sociais”, ministrada pela Prof.^a Maria do Socorro Xavier Batista, que construiu um roteiro bastante interessante que começava nas discussões mais “estruturais” e “totalizantes” do cenário brasileiro para, somente após essa abordagem, iniciar as discussões específicas da Educação do Campo. Com esta lição, foi possível compreender que é a Educação do Campo.

Cumprir destacar que o presente artigo é uma versão preliminar das reflexões que estarão contidas na dissertação do autor, como forma de contextualização da experiência no assentamento Dom Marcelo Cavalheira, situado no município de Mogeiro – PB.

Começaremos a exposição com as discussões que fazem parte do amplo tema da Educação do Campo. Com a contribuição, sobretudo da coleção “Por uma educação do Campo”, buscaremos conceituar o tema e compreender, sucintamente, como este é produto das próprias contradições estruturais existentes no campo e na luta pela afirmação dos direitos humanos por parte dos movimentos sociais. Ainda nesse capítulo procuremos conceituar a formação dos educadores assentados sob a perspectiva da educação do campo em seu envolvimento social. Hoje, o educador assentado deve se apropriar do saber, dispor de uma identidade dos povos que vivem no campo, para que em sala de aula, socializem conhecimentos, ser um construtor da cidadania dos sujeitos do campo.

Nas duas últimas décadas, o campo de formação dos educadores/as do campo e MST, vem desenvolvendo contextos sociais dos sujeitos do campo sobre seu envolvimento nas lutas sociais, culturais, saberes dos povos assentados. Em consequência disso, a formação dos educadores/as tem se aproximado de questões relacionadas à aprendizagem desses sujeitos do campo, ativos dos territórios sociais, passam a ser alvo de investigação, uma vez que, suas práticas, percepções, escolhas, sentimentos e lutas sociais passam a ser parte de sua identidade.

¹³³ Mestra em Educação – Universidade Federal da Paraíba

¹³⁴ Graduada em Serviço Social e Biblioteconomia; Mestranda em Educação – Universidade Federal da Paraíba

De acordo com Batista (2008), o contexto dos educadores/as é marcado por experiências narradas sobre suas vivências e pensamentos, valores renovados pelos educadores/as do campo que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica vem se afirmando no Brasil desde o final dos anos 70.

No ano de 1998, realizou a I Conferência Nacional: Por Uma Educação do Campo, em Luiziana - GO, nesta conferência foi afirmado aos docentes dois principais problemas: a valorização do magistério e formação dos educadores/as do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro. O Plano Nacional de Educação do governo não fez menção nem trás dados sobre o campo (FERNANDES, 2008). Foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o espírito do campo.

Os movimentos sociais do campo têm denunciado os graves problemas da educação do campo que continuam presentes até o momento, destacando-se a falta de escolas para atender todas as crianças, jovens, escolas sem infraestrutura; docentes sem formação necessárias; falta de política de valorização do magistério; falta de uma política de financiamento diferenciado; a falta e inadequados meios de transporte; inadequação dos calendários escolares; permanência de altos índices de analfabetismo no campo, currículo deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos sujeitos (BATISTA, 2008).

O artigo finaliza-se com uma análise sobre a I Conferência Nacional: Por Uma Educação do Campo, em Luziânia - GO, nesta conferência foi afirmado aos docentes dois principais problemas a valorização do magistério e formação dos educadores/as do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro. O plano Nacional de Educação do governo não fez menção nem trás dados sobre o campo (FERNANDES, 2008). Foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o espírito do campo. A contextualização dos educadores assentados para sua formação e seu envolvimento social.

No ano de 1997, comecei minha caminhada como educadora de pessoas jovem e adulta em um programa de extensão da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Programa Alfabetização Solidária, foi nesta época que tive a oportunidade de participar de uma formação para educadores/as a conhecer o método de Paulo Freire de alfabetizar sujeitos da classe popular. Mais tarde, concluí a graduação de Licenciatura em Pedagogia, logo depois, em 2009 participei como aluna especial do mestrado em Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba- UFPB, tendo acesso às teorias e práticas direcionadas a Educação do

Campo e Movimentos Sociais, a trajetória das lutas sociais do povo do campo, histórias de vida de educadores/as que atuam no campo, a contextualização da realidade dos sujeitos como cidadãos, sua identidade cultural e sua prática cotidiana. Esta situação concreta da realidade desde espaço me faz refletir sobre os reais problemas da formação desses educadores/as que atuam no campo, responsáveis pela a educação dos sujeitos assentados que ainda são vistos como excluídos na sociedade do conhecimento, da informação, de sua identidade e envolvimento social em contexto.

Metodologicamente, este estudo parte do princípio da abordagem qualitativa, porque possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou problema, das ciências sociais, dando melhores condições de conhecer o ambiente de pesquisa possibilitando uma interpretação, uma articulação entre teoria e prática.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA NOÇÃO CONSTRUÍDA A PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS UM OLHAR NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES ASSENTADOS.

Os movimentos sociais do campo têm denunciado os graves problemas da educação do campo que continuam presentes até o momento, destacando-se a falta de escolas para atender todas as crianças, jovens, escolas sem infraestrutura; docentes sem formação necessárias; falta de política de valorização do magistério; falta de uma política de financiamento diferenciado; a falta de inadequado transporte; inadequação dos calendários escolares; permanência de altos índices de analfabetismo no campo, currículo deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos sujeitos (BATISTA, 2008).

No ano de 1996, os reideiros e moradores da fazenda Mendonça, que fica situada no município Mogeiro- PB localizado na microrregião de Itabaiana-PB, que está na mesorregião do agreste paraibano, resolveram realizar um movimento que os possibilitasse ter seu aceso as terras, então, decidiram realizar a ocupação da referida fazenda, as famílias que ali estavam na luta pela terra decidiram participar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, tendo o apoio da igreja católica pelo ex. arcebispo da Paraíba Dom Marcelo Cavalheira na época, participou ativamente das negociações com os proprietários da fazenda, policia local e representante do INCRA- Instituto Nacional da Reforma Agrária, governo municipal, sua intervenção ficou marcada na história das famílias do movimento. Mas, no ano de 2005 as 70 famílias assentadas receberam a emissão de posse em 01 de Outubro de 2005.

Em homenagem ao ex. arcebispo da Paraíba, os sujeitos assentados deram o nome ao

assentamento Dom Marcelo Cavalheira em sua atenção pelos que lutavam pela terra, hoje, o assentamento possui uma escola, associação comunitária que foi fundada desde 2009. Os educadores não possuem uma formação contextualizada sobre a educação do campo e seu envolvimento social, constroem uma educação sociocultural de humanização para os sujeitos do campo.

2.1 A CONTEXTUALIDADE E ENVOLVIMENTO SOCIAL ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ASSENTADOS.

Segundo Arroyo em 1999, no ano de 1997, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária- I Enera, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em Brasília, em parceria com diversas entidades, como, a Universidade de Brasília- UnB; Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; Conferência dos Bispos do Brasil – CNBB, levando em conta a representante da UNICEF, Ana Carolina Braga, a desafiar as entidades promotoras as que apoiaram o evento para um trabalho sobre educação, a partir do meio rural levando em conta todo o contexto do campo em termo de sua cultura (MOLINA, 2008). No ano de 1998, realizou-se a I Conferência Nacional.

Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia- GO, as entidades assumiram a tarefa de dar continuidade á mobilização nacionais desencadeada pelo processo de preparação da referida conferência, precedidas por Seminários estaduais, com apoio do Texto Base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação e, sobretudo, envolvendo, de modo muito participativo, expressiva quantidade de educadoras e educadores. O objetivo da I Conferência em seu documento, formar educadores do campo, construir uma rede de educadores e educadoras, organizando um banco de dados com registro de experiências, pesquisas e publicações para facilitar o intercambio dos mesmos.

A trajetória das lutas sociais do povo do campo, histórias de vida de educadores/as que atuam no campo, a contextualização da realidade dos sujeitos como cidadãos, sua identidade cultural e sua prática cotidiana.

Esta situação concreta da realidade desde espaço me faz refletir sobre os reais problemas da formação desses educadores/as que atuam no campo, responsáveis pela a educação dos sujeitos assentados que ainda são vistos como excluídos na sociedade do conhecimento, da informação, de sua identidade e envolvimento social em contexto. Segundo Molina (2008, p. 41): “Docentes. Há consenso sobre os dois problemas principais: valorização

do magistério e formação dos professores/as, formação que não são somente rurais, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro.”

No campo, ainda se concentra o maior número de educadores/as leigo/as, são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, os programas de formação, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros educadores/as seguramente irá trabalhar nas escolas do campo e assentamentos, se o fazem é reproduzir preconceitos, praticamente inexistentes materiais didáticos e pedagógicos que subsidiam práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (FERNANDES, 2008).

De acordo com Paulo Freire (1977, p. 177-179): “A privação de uma identidade remete ao respeito à cultura e valores do outro, quando barreiras em seu desenvolvimento”. É uma educação popular, para que o educador do campo possa trabalhar sua prática pedagógica voltada ao povo do campo. Uma educação que se coloca em projeto libertador, transformadora. O pensamento Freiriano, dialético na pedagogia se inscreve entre aqueles distanciados da realidade existente, defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizada a que busca liberdade como alternativa da construção do sujeito que vive no campo.

Portanto, o processo de formação dos educadores/as que vivem no campo, não é para preparar o sujeito assentado para disputa extrema de produtividade material, para o consumismo desenfreado que beira a irracionalidade, mas, para propor a construção de conhecimento entre o sujeito humano, que aprende e o quer aprender, nesse contato a escola pode ser importante nas estratégias de desenvolvimento rural, por isso, precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado que trabalhe o conhecimento social nessa realidade (BATISTA, 2008).

Foi pensando numa formação dos educadores/as assentados e na inclusão social com envolvimento pedagógico que trago como problemática de pesquisa a seguinte questão A Educação do Campo no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais - MST: Um olhar na formação dos educadores assentados na perspectiva da contextualização e do envolvimento social.

Diante desta problemática, busco subsidiar o contexto dos educadores/as do assentamento Dom Marcelo Cavalheira, situado no município de Mogeiro – PB, que atuam na educação dos sujeitos do campo. A comunidade assentada possui uma escola com duas salas de aula para atender as especificidades e necessidades dos sujeitos nos dias atuais.

Para subsidiar teoricamente e responder questões desta pesquisa aproximo-me de

diversos autores. A princípio destacar dois educadores que conceituam o que seria educação para o povo do campo, o educador Paulo Freire e a professora Maria do Socorro Xavier Batista. Para o primeiro, uma educação humanista, libertadora, sempre considerou sujeitos para que eles se conheçam corresponsáveis na construção e na transformação de suas vidas, com seu método concebido da alfabetização freiriana, sua teoria e prática pedagógica, estão inteiramente pelo diálogo, possibilitando o conhecimento crítico entre educador e educando. E o segundo, mostra-se o debate em torno das políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo trabalho em contexto (conhecimentos, sujeitos), para que possa desenvolver sua diversidade, identidade cultural, luta de classes e os movimentos sociais no contexto da sociedade capitalista.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacaremos, para finalizar, alguns pontos extremamente positivos que se retiram desta “experiência em movimento”. A educação do Campo, diante ao contexto dos sujeitos assentados buscam elementos concretos e pedagógicos com paradigmas de suas vivências sociais como modelo de educação que atua sua identidade.

Refletindo sobre o próprio processo de formação, aprendizagem em que a realidade existente torna-se seu campo de construção do conhecimento, em que o educador/a é chamado para interagir na responsabilidade social ao povo assentado motivando-o para que eles sejam capazes de interagir em seu próprio contexto do aprender humano. Os educadores/as do Assentamento Dom Marcelo Cavalheira busca e necessita desenvolver metodologia e prática pedagógica voltada ao sujeito do campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes de; JEZINE, Edineide (org.). **Educação e movimentos sociais: novos e velhos**. Campinas/SP: Alínea, 2007

BAGO, Ademar (org.) MST. **Caderno de cultura nº1- gerações: coletânea de poesia**. São Paulo, 2002.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais, estados e políticas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000 BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e diversidade: diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**.

Brasília/DF: Resolução CNE/CEB nº1, 2002

CALDART, Roseli Salette . **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

_____. **Educação em movimento**: Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

_____. **Sem terra com poesia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castangna (orgs). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004

FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do campo**: campo - política pública - educação. Brasília. INCRA/MEC, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1992

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (orgs). **Educação popular e movimentos sociais**: dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: NEAD. Especial, 2008

PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE SUSTENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE REGULAR DE ENSINO: BREVE ANÁLISE

Zilma Josefa da Silva Cavalcante¹³⁵

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil apresenta-se sob o princípio da educação enquanto direito fundamental de todos, primordialmente positivado na Constituição da República do Brasil (BRASIL, 1988), distribuída a responsabilidade colaborativa de promover e garantir a educação entre estado, família e sociedade. Cabendo a cada uma dessas instituições, o dever de atuar, de acordo com sua parcela obrigacional na vida escolar do educando. Buscando o pleno desenvolvimento deste, na esfera pessoal, sua formação cidadã e para o mercado de trabalho.

Enquanto direito constitucional individual (de cada pessoa) e difuso (que interessa a toda a coletividade) alcança, universal e indistintamente, estudantes com, ou sem, deficiência intelectual e/ou física. Representando, como ensina Holthe (2010) –o direito social mais importante à superação das históricas desigualdades sociais e regionais brasileiras (HOLTHER, 2010, p.163).

Sendo assim, compete ao Estado a obrigação de instituir políticas públicas suficientes para alcançar tais objetivos, restando à família e à sociedade o dever de garantir que as crianças, adolescentes e jovens acessem o sistema educacional através da matrícula, frequência e permanência nos estabelecimentos de ensino.

Para direcionar o atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência ou limitação, a Educação Especial Inclusiva é assegurada constitucionalmente, enquanto modalidade específica de atenção educacional, garantida no artigo 208 da Constituição, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

2 METODOLOGIA

¹³⁵ Professora do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino da cidade de Cupira-PE. Bacharel em Direito pela Associação Caruaruense de Ensino Superior ASCES UNITA (2012). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UNOPAR EAD

A metodologia utilizada para alcançar o objetivo proposto no trabalho em tela se fundamenta na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e explicativo. Através de revisão bibliográfica, lançaremos perspectiva a partir do olhar de renomados autores e de documentos legais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Decreto N° 7.611/2011, entre outros aparatos legais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE SUSTENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A oferta de Educação é um dever do Estado, em suas diferentes esferas, sendo assegurada na Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988), de forma geral no rol dos direitos sociais preconizados no artigo 6º, e de forma específica, no caput do artigo 205, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, sendo ainda promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Especificamente tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996), que ao apresentar conceito global de educação em seu artigo primeiro, nos indica a abrangência da educação nos processos formativos que se desenvolvem não apenas nas instituições de ensino e pesquisa, mas também na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Enquanto processo social, o entendimento de educação é difundido de forma ampla, buscando a delimitação de seu conceito, contemplamos as palavras do professor e pesquisador José Carlos Libâneo: “Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano, que acompanha sua relação com o meio natural e social, seguindo determinado contexto de relações estabelecidas entre diferentes grupos e classe” (LIBÂNEO, 2000, p.22).

Por intermédio desses ensinamentos, percebe-se que a educação se apresenta como processo interventor do desenvolvimento humano capaz de modificar a realidade inicial dos sujeitos incluídos no andamento de suas ações possuindo, dessa forma, caráter de mediação,

envolvendo os saberes e modo de interação, que enquanto práticas educativas, não acontecem de forma isolada das relações humanas, mas seguem contextos que caracterizam a sociedade da qual pertencem.

Isto posto, faz-se necessário apresentar a definição de Educação Especial, contida na lei que rege a Educação Nacional, LDBN 9.394/96, expressa dispositivamente no § 3º do artigo 58: “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” (BRASIL, 1996).

O texto da LDBN denota a Educação Especial enquanto modalidade oferecida nos diferentes níveis de ensino, de preferência na rede regular, pretendendo atender alunos com Necessidades Educativas Especiais, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação. Mas sem apresentar conceito acerca da clientela específica, destinatária da modalidade em questão.

Buscamos, para tanto, a delimitação do público alvo desta modalidade, descrita nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial CNE/2001 (BRASIL, 2001), que elenca as principais características dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais apresentando-as em três grupos. O primeiro, marcado pela dificuldade, ou limitações de aprendizagem que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares; o segundo caracterizado pelo grupo que necessita da utilização de linguagens e códigos específicos devido às limitantes condições particulares de comunicação e; na terceira especificação, temos os estudantes com grande facilidade de aprendizagem, identificados enquanto possuidores de altas habilidades/superdotação. Cabendo à equipe multidisciplinar da instituição escolar propor o direcionamento de cada aluno ao atendimento adequado às características de sua deficiência, limitação ou superdotação.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público alvo do Atendimento Educacional Especializado é formado por alunos com algum tipo de deficiência, impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais, além dos que apresentam Transtorno Global de Desenvolvimento, e os Superdotados ou com Altas Habilidades.

A análise de cada caso é fator indispensável ao início do atendimento aos estudantes com necessidades especiais. Cabendo às escolas da rede regular de ensino ofertar atendimento específico a esta classe de educandos, consoante ao artigo 58 da LDBN: -Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, (...) para atender às peculiaridades da clientela de

educação especial (BRASIL, 1996). Abrindo caminho para as escolas contemplarem planos de ensino sinalizadores da diversidade, peculiar ao ambiente educacional, indicando o atendimento especializado adequado à realidade das diversas deficiências, possibilitando à escola atender às especificidades de cada aluno, como por exemplo, o ensino de LIBRAS para os surdos ou psicopedagógico aos que sofrem Transtorno Global e Desenvolvimento (TGD).

Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vem nos dizer que em todas as etapas e modalidades da educação básica, desde a Educação Infantil, o atendimento educacional especializado será organizado de modo a apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. E, enquanto modalidade de ensino, que perpassa todas as modalidades, deve ser realizada no contraturno, ou seja, no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. O citado documento discorre quanto às práticas pedagógicas que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Na mesma linha regulamentadora, o Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado conceitua o AEE como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011). Sendo ofertado de forma complementar aos alunos com alguma deficiência ou transtorno e, de forma complementar, para os que apresentam altas habilidades ou superdotação, através de estratégias de ensino planejadas para alcançar os objetivos elencados no artigo 3º, que sejam:

- I prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Visando garantir o desempenho das instituições educacionais nos esforços para alcançar tais objetivos, o citado decreto assegura a dupla matrícula do aluno na escola regular e no AEE como forma de lastrear financeiramente o poder público e a escola, para que estes possam oferecer as condições necessárias de aprendizagem ao estudante com necessidades

educacionais especiais.

É fato que o AEE carece de profissionais capacitados, habilitados, comprometidos, e porque não dizer, envolvidos com a causa da Educação especial, na regência do plano de ensino. Pois, como disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) do curso de pedagogia e nas orientações para formação de professores, –o conhecimento da diversidade de condições da humanidade e a convivência com as diferenças são fatores primordiais para a sociedade democrática (BRASIL, 2006). Sendo assim, é condição *sine que non* para o desenvolvimento deste tipo de atendimento educacional que o profissional regente tenha a formação necessária à função.

Para tanto, as instituições de ensino carecem dos programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e tecnologias assistivas, como estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Indicando que, –ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008). Sendo fundamental que o processo como um todo, seja acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta. Neste sentido, conforme Lima, (2010, p 87), considera-se a lei como “ponto de partida, ao exigir ação dos sujeitos na prática da escola inclusiva para que a mesma se concretize e não seja vista apenas como uma obrigatoriedade.”

Nessa perspectiva, o Brasil é signatário de um importante documento que contempla parâmetros escolares necessários às práticas de ensino mais humano e justo. Trata-se da Declaração de Salamanca, que apresentada em conformidade com a Política Nacional de Educação Inclusiva do Ministério da Educação, proclama:

(...) que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que ‘as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras’ (BRASIL, 2008).

Indica a citação que instituir uma escola integradora é organizá-la para possibilitar que as crianças, independente de suas capacidades, possam aprender juntas, apesar de suas dificuldades e limitações de qualquer natureza. Buscando alcançar a participação sistemática da família no processo de inclusão, procurando direcionar outras políticas sociais, além das educacionais, aos núcleos familiares dos estudante com NEE.

Na presente acepção, a Lei 8.690/90 Estatuto da Criança e do Adolescente, determina

por meio do artigo 55, a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, enquanto dever daqueles que detêm sua tutela. No passo que, o parágrafo único do artigo 54 diz que –é direito dos pais ou responsáveis, quanto à escola do filho ou pupilo, ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990). Dessa forma, a família figura nas duas esferas da política educação em questão, pois ao mesmo tempo em que tem a obrigação de matricular a criança ou adolescente na escola, também é contemplada com o direito de acompanhar o processo educacional pedagógico na instituição onde seu filho, ou pupilo, com deficiência ou não, encontra-se inserido.

Enquanto figura fundamental do desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, a escola não poderá negar matrícula e/ou atendimento ao aluno por motivo de deficiência e deverá, consoante com o sistema educacional ao qual participa, oferecer condição de permanência ao aluno com NEE, como assegura a recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Destarte, a educação especial inclusiva tem papel fundamental na vida de crianças e adolescentes com NEE. Mas estes ainda se deparam com entraves do sistema educacional vigente que podem limitar o seu acesso ao ensino inclusivo de qualidade. Vislumbram-se tais limitações, não como o acesso propriamente dito, através da efetiva matrícula, mas enquanto a possibilidade de que este aluno tenha negligenciada sua educação pelo despreparo do sistema educacional em realizar eficiente atendimento através ações que sejam suficientemente concretas ao ponto de intervir positivamente na realidade destes alunos. Nos dizeres de Sala e Amadei:

Para esse projeto de inclusão efetivamente ser concretizado, há necessidade de uma educação escolar igualmente inclusiva, considerando a escola como locus privilegiado de formação intelectual, bons tratos das informações, educação moral e educação para comportamento, fundamentais, por sua vez, há um mundo que se queira de fato democrático, em que todos tenham vez e voz de boa qualidade e, em prol do bem comum em detrimento de direitos pessoais ou de grupos, baseados no princípio de tolerância, solidariedade, equidade de oportunidades e de deveres (SALA, AMADEI, 2013, p 59).

Cabe salientar que a proposta inclusiva de Atendimento Educacional Especial faz parte de conjunto de ações direcionadas à promoção da isonomia constitucional entre educandos com Necessidades Educacionais Especiais e os demais alunos de um determinado sistema de ensino. Para tanto, a educação escolar deverá estabelecer uma prática pedagógica capaz de alcançar a todos em face de igualdade, baseada nos princípios de tolerância, solidariedade, equidade de oportunidades e de deveres. Estabelecendo uma inter-relação entre todos os sujeitos do processo educativo, a partir de um eixo comum: a escola.

É papel da escola intervir positivamente para que o aluno com NEE esteja incluído, prioritariamente no ensino regular e, conseqüentemente, organizar o AEE contemplando as necessidades específicas dos alunos com alguma deficiência intelectual e/ou múltipla, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. É na escola que os profissionais devem ser capacitados para identificar e atender o público alvo das políticas em questão. Num trabalho multidisciplinar, conduzido por professores com capacitação específica, orientação pedagógica, materiais e ambiente inclusivos

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto educadores, sentimos a necessidade de compreender as políticas que asseguram o Atendimento Educacional Especializado aos nossos alunos com necessidades especiais, pois esta é uma realidade em construção, uma vez que a grande maioria das instituições escolares brasileiras não dispõe dos recursos físicos, materiais e humanos necessários ao pleno desenvolvimento das práticas educacionais globalmente inclusivas. Mas por outro lado, o Estado apresenta políticas que, se efetivamente aplicadas, podem constituir uma base segura ao atendimento escolar de crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação.

Diferentes mecanismos são positivados pelo Estado, no intuito de legitimar ações que possam ir muito além da garantia do direito à educação inerente à pessoa com deficiência, como a qualquer outro cidadão.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), enquanto Lei Maior garante a todos direito à educação, distribuindo o dever de sua promoção entre Estado, família e sociedade. De forma específica, assegura a educação especial inclusiva, com oferta prioritária nos estabelecimentos regulares de ensino. Encontramos definição de educação inclusiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que identifica a educação especial inclusiva e indica

o Atendimento Educacional Especializado para atender as peculiaridades desta clientela específica.

Buscando a melhor organização do serviço, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), elencam as principais características dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais enquanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante o Atendimento Educacional Especializado, ao apresentar estratégias de ensino e acompanhamento ao estudante com Necessidades Educacionais Especiais, ambas as perspectivas indicam que salas de AEEs devem funcionar no turno diverso à oferta de ensino regular para que o aluno com Necessidades Educacionais Específicas possa participar dos dois processos pedagógicos.

No passo da universalização do ensino através do acesso aos estabelecimentos educacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente garante a matrícula ao educando e assegura aos responsáveis o direito de acompanhar seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Neste esteio, o Estatuto da Pessoa com Deficiência discrimina de forma minuciosa, estratégias que o Poder Público deve adotar para provocar a inclusão educacional da pessoa com deficiência.

Pelo exposto, podemos concluir que as políticas basilares da educação nacional, oferecem aparatos diversos para que o Atendimento Educacional Especializado seja universalmente garantido aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Prioritariamente em estabelecimentos de ensino da rede regular, que deverão identificar as necessidades específicas e/ou limitantes do aluno especial. Cabendo à escola, traçar estratégias de ensino e acompanhamento de acordo com a especificidade de cada aluno, buscando desenvolver suas habilidades, transpor seus limites e expandir seus horizontes. No entanto, esta não é uma responsabilidade exclusiva da escola. A política da educação especial inclusiva necessita do melhor relacionamento interacional entre Estado, família e sociedade.

Destarte, é possível afirmar que nossas políticas de inclusão podem satisfatoriamente alcançar e acompanhar o estudante com Necessidades Educacionais Especiais ao Atendimento Especializado. No entanto, podemos esbarrar no elemento social da política em tela. Uma vez que, a responsabilidade sobre a educação de crianças, adolescentes e jovens com NEE perpassa os limites entre Estado, família e sociedade, tornando-se extremamente imperativo que cada uma dessas instituições assuma seu papel diante do processo educacional.

No prisma de nossa prática docente, prestada em escola pública do ensino fundamental, observamos que a proposta de educação inclusiva vem aos poucos sendo vivenciada nas escolas da rede. Porém de forma insuficiente e precária. É perceptível a

necessidade de fomentos das políticas públicas educacionais vigentes, no propósito de atingir os pressupostos da educação inclusiva, garantindo a universalização do ensino público de qualidade ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Para que, conquistada esta etapa do programa de inclusão escolar, o Atendimento Educacional Especializado seja gradativamente organizado, atingindo o objeto proposto de acolher na individualidade de suas necessidades, os estudantes com necessidades especiais.

Nessa celeuma, compreendemos que o envolvimento da sociedade, o comprometimento da família e o fomento de programas educacionais de inclusão nas escolas da rede regular ou nas instituições de atendimento especial, formam a base necessária à efetivação das políticas de educação que estruturam a Educação Especial Inclusiva, oferecendo as condições norteadoras ao Atendimento Educacional Especializado.

O caminho das políticas de educação inclusiva, como um todo, encontra-se traçado. Necessitando, porém ser percorrido. Pode ser que demore um pouco mais do que o tolerável, mas, contudo, é um caminho que já suporta os passos daqueles que militam pela causa. É fato que são passos lentos, contudo promovem gradativas mudanças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDB 9394/1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 13.146/2015**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **Declaração de Salamanca- 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP N° 1 de 15 de maio de 2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial - Resolução CNE/CEB N° 2 de 11 de setembro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n 8069/1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs 1997.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007.** Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial>. Acesso em: 02 jul. 2016.

HOLTHE, Leo Van. Direito Constitucional. 6. Ed. Salvador: JusPodvm, 2010. LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas de educação e de saúde.** São Paulo: Avercam, 2010.

SALA, Eliana; ACIEM, Tânia Medeiros (Orgs). **Educação Inclusiva; Aspectos Político-Sociais e Práticos (Pedagogia de A a Z; vol.3).** Jundiaí: Paco Editora, 2013.

NOVOS HORIZONTES PARA O AGIR DOCENTE VIA TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

Manoel Alves Tavares de Melo¹³⁶; Wilder Kleber Fernandes de Santana¹³⁷

1 INTRODUÇÃO

O tema central de nosso trabalho circunscreve uma discussão sobre o agir docente em instituições educacionais públicas na Paraíba e se, enquanto sujeitos críticos, os professores estão materializando o que é apresentado nos cursos de formação inicial e de formação continuada, para enfrentar o desafio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula. Em outras palavras, nos interrogamos sobre até que ponto os professores põem em prática os conteúdos ministrados por formadores/capacitadores regionais e locais para uso das TICs.

Nos últimos dez anos houve intensificação na produção e circulação de materiais teóricos, sobretudo midiáticos, acerca das metodologias do professor de escola pública no processo de ensino aprendizagem dos alunos, em sua correlação com as TICs. A estes também recorreremos.

A partir do instante em que o professor sabe manejar aparelhos tecnológicos e utilizá-los, ele transforma suas aulas em eventos mais dinâmicas e motivadores, de tal forma que se tornam perceptíveis os efeitos benéficos no aprender. Sabemos que, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente após a virada para o século XXI, houve uma revolução no que diz respeito à nossa relação com a informação. Antes, preocupação era como *ter acesso* às informações. Todavia, nos tempos pós-modernos, a população vive rodeada de informações que estão sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação.

Dessa forma, a escola deixou de ser vista como a grande detentora do saber, uma vez que a informação e o conhecimento foram, em tese, democratizados e, hoje, podem ser encontrados em outros locais, além da escola, como igreja, instituições de moda, universidades. Atualmente, vivemos uma era de discursivizações em uma perspectiva de

¹³⁶ Mestre em Linguística e Ensino (UFPB, 2017); Especialista em Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (IESP). Professor de Língua Inglesa na rede municipal de Santa Rita (PB), desenvolvendo pesquisas na área do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa mediado pelas tecnologias.

¹³⁷ Doutorando em Linguística (Proling - UFPB, 2018); Mestre em Linguística (Proling - UFPB, 2016); Mestre em Teologia (Faculdade Teológica Nacional, 2016); Mestrando em Arqueologia Bíblica (Faculdade Teológica Nacional, 2017); Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017).

heterogeneidade, o que acaba criando ramificações em dispositivos midiáticos.

A relevância de nosso trabalho se dá por reenunciarmos estudos que propõem o professor enquanto agente de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, sendo este o sujeito facilitador do saber, nesse caso específico, através das novas tecnologias que precisam estar integradas ao meio de comunicação. Todavia, para que haja a integração das TICs ao processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário a prática do que é apresentado na formação dos professores.

Para a composição deste, faz-se imprescindível delinear que tanto o Ministério da Educação (MEC) quanto o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE) e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), desenvolveram projetos e equiparam laboratórios de informática nas escolas públicas do Brasil, além de terem oferecido formação para os professores, o que converge em ações educativas inovadoras. Refletindo sobre isso, nosso estudo também discute sobre *como* o professor está enfrentando esse novo desafio que surge na educação, haja vista que os alunos estão cansados de aulas extremamente tradicionais. Em nosso caso específico, que é o estado da Paraíba, faz-se necessário perceber se o professor está agindo conforme as formações pelas quais passou, tanto a inicial quanto a continuada, para utilizar as novas TICs em sala de aula.

O nosso trabalho tem como suporte os estudos de Alonso (2008), Coscarelli (2010) e Ramos (2012), dentre outros. Em questões estruturais, o trabalho está dividido em dois capítulos: o primeiro falará sobre os conceitos de tecnologia e TIC, trazendo ainda a situação das escolas com relação às TIC nos últimos cinco anos; o segundo traz uma perspectiva de inovação para o agir docente. Por fim, teremos as considerações finais e referências.

2 TECNOLOGIA E TICs

Diversas são as motivações para que grande parte dos professores ainda não seja preparada para lidar com aparelhos e dispositivos tecnológicos, desde a precariedade escolar pública brasileira até os desvios de verbas da educação. Portanto, o grande desafio que se tem pela frente é intensificar para os professores que eles podem inovar através do uso das novas TICs em sala de aula e, ao mesmo tempo, conduzir os alunos a compreenderem as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias disponíveis na escola. “Pretende-se, contudo, que elas possam catalisar transformações nos modos de ensinar e aprender, no modo de ser do professor” (ALONSO, 2008, p. 748).

Atualmente, o que se tem observado é que o contato da população paraibana, incluindo

os alunos da educação básica, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vem aumentando e, cada vez mais, as pessoas de todas as camadas sociais passaram a ter um maior acesso a essas tecnologias. Antes, o que era um privilégio apenas para as pessoas mais abastadas, passa a ser também mais acessível à população de baixa renda. Nesse contexto, na ótica de Masetto, é preciso –entrar em diálogo direto com os alunos, correr risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos resposta (MASETTO, 2013, p.142).

De acordo com Ramos (2012, p. 2), a palavra tecnologia está relacionada aos conhecimentos que permitem produzir objetos, –modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Enfim, é um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, ofício ou industrial. Com relação à terminologia TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), podemos dizer que esse conceito envolve não apenas a aquisição e o armazenamento, mas também o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como *softwares*, vídeos, celulares, *data show* e computadores, entre outros. O termo TICs é um resultado da junção das tecnologias de informação, que eram conhecidas antes apenas como informática, e as tecnologias de comunicação, que são àquelas relativas às telecomunicações e mídia eletrônica.

Verificamos, assim, de acordo com os conceitos de Ramos (2012), que as TICs podem tornar-se instrumentos ativos do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua(s). Porém, para que isso aconteça, faz-se necessário que esse professor concretize as vozes permeadas em seus processos de formação, a fim de que possa usá-las de maneira eficiente, trazendo resultados desejados tanto por ele, professor, quanto pelos seus alunos, tornando o aprendizado dessa língua mais motivador e atrativo.

As TICs podem e devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, uma vez que os alunos, em sua grande maioria, nativos digitais, muitas vezes, já chegam à escola com o domínio dessas tecnologias e, para eles, o uso das tecnologias em sala de aula trará um maior significado quanto à aprendizagem, inclusive quanto ao ensino de língua(s). Todavia, para que isso se torne possível nas escolas, torna-se mister a iniciativa do sujeito professor, que pode tornar-se singular em suas metodologias, praticando o que é explanado tanto na formação inicial quanto na formação continuada do professor, com relação ao uso das TICs.

2.1 A SITUAÇÃO DAS ESCOLAS COM RELAÇÃO ÀS TICs NOS ÚLTIMOS CINCO

ANOS

Algumas escolas públicas foram equipadas pelo Governo com laboratórios de informática e salas de multimídia, contendo televisão, computadores, DVDs, equipamento de som, data show etc.

Vejam os fragmentos de uma matéria jornalística divulgada em 2014, no portal da Cidadania (www.paraiba.pb.gov.br), cuja manchete foi: *Governo do Estado investe em tecnologias da informação e comunicação para a rede de ensino* (sexta-feira, 13 de junho de 2014 - 18:04 - Fotos: Secom-PB):

A rede estadual de ensino, a exemplo das demais escolas públicas do país, apresenta avanços no uso das tecnologias de informação e comunicação, como também desafios a serem superados. Das 808 escolas públicas estaduais, existem laboratórios de informática implantados e em funcionamento em 534 delas, o equivalente a 66,1% do total das escolas. Com relação ao número de tablets distribuídos gratuitamente com alunos e professores até o momento já chega a 61.000 unidades. Os tablets são distribuídos apenas com os alunos do 1º ano do Ensino Médio. Para este ano está sendo planejada a aquisição da mesma quantidade de tablets para repassar a educadores e estudantes. Também serão adquiridos laboratórios de informática para as 274 escolas restantes ainda este ano.

Podemos, com isso, perceber que há uma riqueza de materiais tecnológicos em grande parte das escolas, desde 2014. No entanto, o que temos visto é que esses laboratórios não estão sendo utilizados, uma vez que os professores não seguem as diretrizes explanadas nas formações. Isso ocorre porque um dos maiores problemas enfrentados é a metodologia ainda fraca, rudimentar e tradicional aplicada pelos profissionais os quais, por sua vez, não aprenderam a utilizar os equipamentos tecnológicos por falta de interesse, e até mesmo comodismo.

Com isso, temos presenciado uma arena polarizada: enquanto, de um lado, grande número de professores não tem interesse em aprender a utilizar as tecnologias, de outro, os alunos, nativos digitais, nascidos na era do avanço tecnológico, sabem manusear com perfeição, o computador, os celulares, tablets, com todos os recursos neles existentes. Não é raro observar um grande número de alunos totalmente desinteressados pela escola, uma vez que, apesar de terem tantos recursos tecnológicos com os quais convivem diariamente, alguns professores continuam dando as suas aulas utilizando apenas o giz e quadro. Dessa forma, alguns alunos tornam-se totalmente desmotivados e, até mesmo, chegam a abandonar a escola, porque não veem estímulo de crescimento e capacitação.

Em boa parte dos preparos para os professores, é perceptível o devido planejamento para uma formação adequada, racional, para que o professor utilize os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, pois

Com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação – NTICS, os recursos na área de ensino se tornaram valiosos, principalmente do ponto de vista do trabalho do professor e do aluno, não só em sala de aula, mas como fonte de pesquisa. Ao planejar, o professor deverá levar em conta as reais condições dos alunos, os recursos disponíveis pelo aluno e na instituição de ensino, a fim de organizar situações didáticas em que possam utilizar as novas tecnologias, como: data show, transparências coloridas, hipertextos, bibliotecas virtuais, internet, e-mail, sites, teleconferências, vídeos, e outros recursos mais avançados, na medida em que o professor for se aperfeiçoando (LEAL, 2009, p. 03).

Quanto à formação dos professores, nos últimos anos, mais precisamente a partir da segunda metade dos anos 90, quando surgiram as TICs no Brasil, a expansão do uso da internet e de outras tecnologias cresceram assustadoramente no Brasil. É impossível negar, ou até mesmo ignorar, o fato de que os recursos tecnológicos oferecidos ao professor, através das TICs, podem facilitar, e muito, o processo ensino-aprendizagem. Conforme podemos observar mais uma vez, na mancheteportal cidadania da Paraíba de 2014¹³⁸:

O projeto ‘Educador Digital’ já capacitou mais de 10 mil professores para a utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica em sala de aula. –Ao final da primeira etapa da capacitação, o professor recebe um netbook para praticar os aprendizados e utilizar como ferramenta pedagógica, destaca a secretária Márcia Lucena, que considera o ‘Educador Digital’ um projeto revolucionário. O censo 2013 informa que a rede estadual de ensino tem 319.689 alunos. No ano passado, receberam tablets 52.072 alunos do 1º ano do ensino médio e outros foram entregues a 8.935 professores. Hoje a Secretaria da Educação dispõe de cerca de 1,5% de reserva técnica.

O que estamos problematizando é: de que forma e até que ponto os professores estão tornando concreto o uso dos recursos tecnológicos? Tais aparelhos e dispositivos chegaram às escolas públicas e, após toda uma série de preparos, o professor não os utiliza, nem mesmo em atividades extra-classe. Com isso, surge um dilema: como utilizar esses recursos, já que os próprios docentes não se mobilizam para tal?

o problema da inovação escolar, mais que as questões sobre o uso das TICs, aponta para a incorporação de ideário que possa, ao mesmo tempo, recriar o cenário escolar, ensejando uma lógica que afirme o papel da escola nos processos de ensino/aprendizagem, corroborando práticas pedagógicas que poderão, ou não, ser afetadas pelas TICs (ALONSO, 2008, p. 752).

A escola está mais robustecida tecnologicamente, e é necessário que o professor transgrida a mentalidade tradicional, e que incorpore essa consciência do *inovare*, pois as novas gerações têm sido influenciadas por maneiras diferentes de, por exemplo, ler e escrever, incorporando linguagens de modos “do navegar na internet ao fazer escolar” (ALONSO,

¹³⁸ Trecho retirado do site <<http://paraiba.pb.gov.br/governo-do-estado-investe-em-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-para-a-rede-de-ensino/>>. Acesso em 16 de julho de 2016.

2008, p. 750).

2.2 UMA PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO PARA O AGIR DOCENTE

Todavia, precisamos deixar de procurar culpados pelo fracasso escolar, pois, geralmente, culpamos a escola e, mais precisamente, o professor como sendo o único culpado pelo insucesso escolar. De acordo com Alonso (2008, p. 758), “existe um sentimento geral de que a escola e, mais particularmente, os professores ‘falham’ no cumprimento de seu trabalho”. Em vez de buscarmos os responsáveis pelo fracasso escolar e criticarmos apenas os professores quanto ao desempenho de seu trabalho, devemos procurar soluções para o problema. Temos que ter a consciência de que o contexto profissional é muito diferente daquele em que a grande maioria dos professores se formou e atua (ALONSO, 2008).

Porém, além do cenário grotesco do tradicionalismo, há também a resistência, formada por professores que estão dispostos a aprender, que estão abertos ao novo, sem euforia, conscientes de seu papel como educadores em um contexto totalmente influenciado pelas novas tecnologias e o seu constante avanço. De acordo com Barreto et al (2006, p. 36),

Enquanto um grupo propõe a incorporação das TICs às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola visando à possibilidade de mudanças significativas, outro grupo põe em xeque essa possibilidade, argumentando que essas mudanças encontrariam obstáculos no sistema regular, representados por questões de ordem paradigmática e por resistências diversas [...] resistências às TICs não podem ser dissociadas do fato de que estas têm sido impostas como soluções verticais que não levam em consideração as condições, a complexidade, o cotidiano, a experiência, os saberes dos professores e alunos, a cultura da escola.

Assim, na medida em que as TICs são incorporadas às escolas, deve haver discussões, a nível de gestão, quanto à imprescindibilidade do agir docente via tecnologias, levando-se em consideração que os próprios alunos, com o ato tecnológico, demonstram aprendizados significativos no ambiente escolar. É preciso, dessa forma, evitar –que as inovações sejam encerradas em práticas antigas, em movimentos de modernização conservadora e de mistificação tecnológica (BARRETO et. al, 2006, p. 35). Na realidade, o professor é parte fundamental nas mudanças que ocorrem no contexto escolar, pois

compete aos professores o ensino de matérias que devem dominar, e essa competência, por sua vez, remete à apropriação crítica dos diferentes meios disponíveis para tanto. Requer-se a apropriação crítica das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a instaurar as diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas [...] Compete ultrapassar o gesto mecânico de ligar os aparelhos nas tomadas; recusar analogias possíveis com a imagem do monitor [...]

e redimensionar as práticas de ensino, inventando novos usos para as tecnologias disponíveis e, também, instrumentos e ferramentas alternativos para fazer frente à indisponibilidade das TICs. Entre as suas competências, não podem estar apenas novos formatos para os velhos conteúdos, mas novas formalizações (BARRETO, 2004, p. 780).

A escola e o professor precisam ter a consciência de que vivemos numa era tecnológica e que os seus alunos nasceram nessa era digital e essa tecnologia faz parte do seu dia a dia. Portanto, desprezar a incorporação das tecnologias ao processo de ensino- aprendizagem, pode tornar o papel do professor um tanto ineficaz.

Dessa forma, além de dominar o conteúdo de sua disciplina, o professor deve estar em constante busca pela mudança, sair de sua zona de conforto, incorporando as TICs às suas aulas, a tal ponto de que os conteúdos possam ser ministrados de uma maneira mais atrativa para o seu aluno. Isso não significa ter apenas que substituir o uso do quadro pelo *data show*, mas sim fazer com que os conteúdos de sua disciplina possam fazer sentido para o seu aluno.

O professor também deve estar consciente que ao utilizar as TICs em suas aulas alguns dos problemas que enfrenta no processo de ensino-aprendizagem não serão resolvidos. Ao contrário, através das TICs, o professor poderá encontrar o melhor caminho, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois

a presença das TICs tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem os limites postos pelas 'velhas tecnologias', representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões sócio-econômico-políticas (BARRETO, 2004, p. 183).

É necessário, portanto, que o professor repense, constante, a sua metodologia no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo,

A escola não deve perder essa oportunidade de incorporar as novas tecnologias, sobretudo as digitais, em suas práticas educativas. Acredito que, neste momento, ela precisa de projetos e pesquisa que possam lhe oferecer apoio, auxiliando, assim, a reflexão sobre a melhor forma de usar essas tecnologias como recurso didático e sobre como a escola pode ajudar seus alunos a desenvolver competências e habilidades importantes para o letramento digital (COSCARELLI, 2010, p. 524).

A escola tem um papel de suprema importância na formação do letramento digital e crítico de seus alunos, e o professor é o agente de letramento que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, mostrando aos seus alunos que é possível, sim, modificar a si mesmo, a ponto de transformar a realidade em que vivemos, porém

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica,

de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1975, p. 51).

Sendo assim, essa conscientização da necessidade de mudança no contexto escolar, quanto à incorporação das TICs ao processo de ensino-aprendizagem, pelas partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, é o primeiro passo para que, realmente, as mudanças ocorram tanto no ambiente escolar quanto fora dela.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que vivemos num mundo globalizado, onde as mudanças e inovações tecnológicas ocorrem a todo o momento, de forma muito rápida, os professores, precisam estar atualizados e atentos a toda e qualquer mudança que ocorre ao seu redor. Dessa forma, é necessário que haja uma integração das TICs ao processo de ensino- aprendizagem, pois elas já estão presentes em todos os setores da sociedade hodierna, por isso não podemos mais ignorar essa situação.

Portanto, faz-se necessário que haja uma reflexão por parte dos professores no que tange à incorporação das TIC ao processo de ensino-aprendizagem, pois, do mesmo modo como acontece em outras áreas do saber, -nada mais lógico que se comece a formar professores utilizando as TIC, de modo intensivo e sistemático: o professor que aprende com elas estará muito melhor preparado para ensinar por meio delas (BELLONI, 2003, p. 289).

Assim, verificamos que, no caso específico da Paraíba, houve a preocupação não apenas em equipar as escolas com laboratórios de informática, mas também na capacitação dos professores estaduais quanto ao uso desses laboratórios e das TICs na sala de aula, em que foi entregue, inclusive, um tablet a cada professor, ao término da capacitação.

Urgem novos horizontes sobre o agir docente, a fim de se verificar se esses professores, que tiveram as devidas formações em sala de aula, estão dando continuidade a esse processo de formação, colocando em prática o conteúdo que foi abordado durante as suas formações, tanto a inicial quanto a continuada. Esperamos que esse trabalho seja apenas um dentre tantos outros que se propõem a problematizar o cenário educacional brasileiro, tendo em pauta o agir dos professores, pois estes constituem um elo no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores:** sobre rede e escolas. Educação Social, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p.

747-768, out. 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200800300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jun 2018.

BARRETO, Raquel Goulart et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, Abr. 2006.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 mai 2018.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente.

Educação Social. Campinas, v. 25, n. 89, Dez. 2004.

Disponível em/:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 jan 2018.

BELLONI, Maria Luiza. **A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, Dez. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de abril de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. B823p. **Programa Nacional de informática educativa/MEC/SEMTEC**.- Brasília: PRONINFE, 1994.

. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Ministério da Educação. MEC/PROINFO. Pesquisa em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 06 de julho de 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (p. 513 – 526).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

Governo do Estado investe em tecnologias da informação e comunicação para a rede de ensino. sexta-feira, 13 de junho de 2014 - 18:04 - Fotos: Secom-PB

Pesquisa em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-do-estado-investe-em-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-para-a-rede-de-ensino/>. Acesso em: 06 de julho de 2018.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista IberoAmericana de Educação**, n. 37/3. 2009. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em 29 jan. 2018.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, p. 141–171, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista IberoAmericana de Educação**, Madri, n. 024, set.- dez. 2000. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002404.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2018.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais** – UEL. Edição n. 2, vol. 1, jul-dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2018.

TORRES, Rosa Maria. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: Seminário internacional novas políticas educacionais: críticas e perspectivas, 2., 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: PUC, 1998. p.173-191.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Luane Diniz dos Santos¹³⁹; Christianne Nogueira Donato Formiga¹⁴⁰; Maria da Conceição Augusta¹⁴¹

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional vem mudando gradativamente ampliando as possibilidades de ensino e de aprendizagem e com essas mudanças surge a necessidade constante de capacitarse, buscar acompanhar o ritmo acelerado ao qual a educação foi inserida. A constituição Brasileira de 1988 garante a educação como direito á todo cidadão.

Em escolas regulares uma grande barreira é derrubada e outras são erguidas, como a falta de preparo e a falta de qualificação no sistema educacional como um todo. Muito se fala do processo inclusivo, mas pouco se fala de incluir com qualidade suprindo as reais necessidades dos discentes e docentes personagens principais do sistema educacional.

As escolas recebem agora um público diversificado ao qual fazem partes crianças com diferentes deficiências e transtornos tais como: Síndrome de down, Asperger, Turner, Klinefelter, Edwards entre outras, sendo as deficiências: auditiva, visual, física e intelectual.

Os professores estão preparados para receber esses alunos em sala regular de ensino? A formação inicial e os diversos cursos de capacitação ou formação continuada preparam o professor para lidar com as diferentes possíveis situações que podem acontecer? A inclusão realmente acontece de forma a beneficiar os atores do processo inclusivo?

Essas e outras indagações surgem da constante queixa dos vários profissionais da educação na tentativa de encontrar respostas e resultados para a problemática da educação inclusiva e da formação de professores na área. Essa visão estar ligada diretamente com a rotina da sala e o nível de aprendizagem de cada aluno, fatores que levam os professores a passar por verdadeiros desesperos e situações angustiantes.

2 ENTENDENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Compreende-se por educação inclusiva a inserção de alunos portadores de alguma

¹³⁹ Especialista em psicopedagogia clínica e institucional - Faculdade de Juazeiro do Norte

¹⁴⁰ Especialista em Saúde Mental – Faculdade Integrada de Patos - FIP

¹⁴¹ Graduada em Letras - Universidade Federal da Paraíba

deficiência em escolas regulares. No entanto a educação inclusiva é mais que inserir na rede normal de ensino é propiciar educação de qualidade, estrutura adequada e fornecer professores qualificados que supram as necessidades educacionais dos diferentes tipos de especificidades que os alunos possam ter.

[...] um novo conceito ganhou força: a inclusão escolar e social. Antes, essas pessoas eram habilitadas ou reabilitadas para fazerem todas as coisas que as demais, sendo que por meio da integração social passavam a conviver conosco em sociedade. Agora, na inclusão social, as iniciativas são nossas, Somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que elas venham conviver conosco. Por esse motivo, cada vez mais vemos crianças e pessoas com deficiências em nossas escolas, nos espaços de lazer e em todos os lugares da vida diária. E devemos estar preparados para essa convivência, aceitando as diferenças e a individualidade de cada pessoa, uma vez que o conceito de inclusão mantém este lema: *todas as pessoas têm o mesmo valor*. (FIGUEIRA, 2011, p. 28-29)

Por muito tempo as pessoas que apresentavam deficiência eram negadas o direito de usufruir da mesma educação que pessoas ditas normais. Com a declaração de salamanca o cenário educacional começou a tomar novos rumos. Rumos esses que foram ganhando força aqui no Brasil amparada por decretos e leis, entre elas a LDB a constituição e vários decretos com a missão de engajar todos as crianças jovens e adultos em espaços educacionais comum a todos, ou seja escolas regulares. Nos artigos 205 e 208 da constituição, temos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, sem página)

3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A formação dos professores deve acontecer em nível superior, magistério e cursos de formação continuada para capacitar o docente no exercício da profissão de modo a suprir as necessidades. De acordo com a LDB no artigo 62 :

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A parti de 2007 a lei sofreu mudanças pela redação do parecer CNE/CP 28/2001 do MEC sendo necessária habilitação em nível superior para exercício no magistério. A lei vem

valorizar os professores com nível superior e estimular profissionais que ainda não possuem a fazer uma graduação.

Por muito tempo o modo de lecionar continuou igual, modelo tradicional onde o professor era detentor do conhecimento ensina para todos usando uma mesma metodologia e não estava preocupado com as diferentes necessidades dos discentes. O aluno deveria se adaptar ao método do professor e apresentar um bom rendimento para não sofrer punições e constrangimentos.

Com a chegada dos alunos especiais em escolas normais esse professor tradicional foi impulsionado a refletir sobre sua prática pedagógica em sala de aula e buscar meios para atender ao diversificado público que ele atender levando em conta suas diferentes necessidades educacionais. “[...] devemos considerar a educação especial como prática social historicamente produzida, e não simplesmente como uma especialização para alguns profissionais das áreas de educação e saúde.” (MAGALHÃES, 2011, p. 14). No cenário inclusivo a legislação deixa claro no Art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, não paginado)

De acordo com a lei todos os professores devem ser capacitados e especializados adequadamente para atender os alunos deficientes. Atualmente muitos profissionais procuram qualificação na área de educação inclusiva na tentativa de suprir suas necessidades e desenvolver um trabalho de qualidade com os discentes. Procuram cursos, congressos, palestras, pós-graduações específicas na área em busca de compreender as especificidades da educação inclusiva que ainda é muito pouco abordada mesmo sendo assegurada por leis e decretos que garantem a formação continuada.

A capacitação deve ser constante visto as grandes dificuldades encontradas na educação inclusiva. Por isso se faz indispensável às inúmeras formações na área e a busca incessante por saber para ter uma melhoria na modalidade de educação. Esses momentos de formação devem acontecer em contra turnos para todos os interessados participarem. Pimentel (2012, p 150).

De acordo com o autor esses momentos de estudos devem ser preferencialmente no próprio ambiente de trabalho sendo direito e dever do docente, formação constante se remunera do pela atividade. Na prática não acontece assim, as formações são em outros ambientes e sem remuneração. Esses fatores desestimulam os professores e dificultam o

processo.

A formação continuada não garante a melhoria na modalidade de ensino, cada profissional é responsável pelos saberes adquiridos e a relação com prática pedagógica. Esses saberes são construídos e resignificados através das vivências individuais, coletivas e reflexivas que norteiam a vida do educador. De acordo com a resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: II - o acolhimento e o trato da diversidade; (BRASIL, 2002, p.1)

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002, p.2 & 3)

A escola possui um papel de destaque no processo formativo continuado nessa convicção é preciso investir nos profissionais envolvidos no processo valorizando seu trabalho e suas contribuições na aquisição do conhecimento

A formação continuada é a busca constante por aperfeiçoamento na descoberta de saberes, evoluindo suas competências e habilidades. Para que exista excelentes profissionais se faz necessário formação de qualidade que suplementem as necessidades reais da equipe.

Uma vez alcançados os objetivos da formação a educação mudará completamente, novos paradigmas educacionais serão abordados e essa modalidade de educação será vista com um olhar diferenciado e receberá a atenção devida que ela merece.

O investimento pode ser por meio de palestras, cursos, workshops, oficinas, mesas redondas e fontes alternativas que permitam o debate e amplie as discussões sobre a prática.

4 TEORIA E PRÁTICA: CAMINHOS QUE SE COMPLETAM

A formação continuada dos profissionais de educação é um dos mecanismos mais importantes e relevantes que desencadeiam mudança na prática educativa e no contexto pedagógico. Por meio das formações o docente busca estratégias para solucionar os desafios encontrados no seu cotidiano renova-se frente as grandes mudanças educacionais que surgem em detrimento da sociedade. Analisar a problemática e refletir sobre os tipos de aprendizagens

que estão sendo abordadas nas diversas formações e suas influências na prática do docente.

Atualmente muitos profissionais procuram qualificação na área de educação inclusiva na tentativa de suprir suas necessidades e desenvolver um trabalho de qualidade com os discentes. Procuram cursos, congressos, palestras, pós graduações específicas na área em busca de compreender as especificidades da educação inclusiva que ainda é muito pouco abordada mesmo sendo assegurada por leis e decretos que garantem a formação continuada. Freire (1996 p. 38) ressalta.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A busca incessante por novos conhecimentos é necessária e frequente, inspirando a mudança no cenário educacional possibilitando o surgimento de profissionais críticos reflexivos envolvidos na mudança da prática pedagógica. Muito se sabe por formação continuada mais no cenário inclusivo as mudanças são lentas e insuficiente para atingir a demanda da real necessidade.

A formação inicial e continuada é imprescindível e possui o objetivo de adquirir conhecimentos buscar metodologias para alcançar metas traçadas. Na educação inclusiva o professor também deve se sentir incluído familiarizado com o ambiente ao qual está inserido e facilitar o máximo possível à aprendizagem para os discentes.

Um dos grandes desafios do trabalho é fazer a ponte entre o conhecimento adquirido e em desenvolvimento da turma, alguns métodos podem auxiliar nesse processo sendo necessário criar estratégias capazes de chegar à mente do aluno de modo fácil, prática e lúdica, inserindo os alunos a turma. Um profissional qualificado com amadurecimento saberá reconhecer que é indispensável estar em constante reflexão sobre sua prática pedagógica e sua formação. Segundo Alarcão:

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176).

Todos esses saberes são essenciais na construção da prática pedagógica, porém o amor a dedicação e engajamento na educação inclusiva vão determinar o crescimento da turma e do

profissional, favorecendo um desenvolvimento contínuo e progressivo.

A busca por formação continuada oferecida por vários de tipos de instituições como palestras cursos, pós graduações entre outros satisfazem a necessidade dos educadores? Os saberes adquiridos são suficientes para se desenvolver habilidades que valorizem as competências da docente e satisfaçam a necessidades dos discentes?A educação inclusiva é desenvolvida como é garantida por lei.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Entender a educação inclusiva ultrapassa os muros da escola e dos profissionais da educação é ver a pessoa com deficiência como ser social com direitos e deveres capazes de desfrutá-los. Assim a educação e sociedade passam a ver esses personagens como pessoas capazes de se desenvolver com autonomia. Sendo assim a sociedade possui um papel formador na educação inclusiva impulsionando a aceitação gradativa.

É necessário perceber que o país possui um aparato de leis que amparam a educação inclusiva de modo que venham a permitirem as mudanças nas novas práticas educacionais. Os profissionais por sua vez estão frente ao processo enfrentando dificuldades diárias e felizes pelas pequenas vitórias já conquistadas no âmbito da educação inclusiva.

As políticas públicas garantem em formas de leis formação e capacitação continuada específica na educação inclusiva, porém não acontece isso. As dificuldades são muitas, no entanto o sonho por uma educação de qualidade voltada as necessidades dos envolvidos no processo fomentam a lutar por qualificação e qualidade no sistema de ensino.

As dificuldades no processo não desanimam os profissionais e as constantes problemáticas encontradas apontam para a real necessidade do cenário ao qual estar inserido a formação nessa área. As necessidades básicas não chegam a ser preenchidas por falta de materiais recursos e pessoal qualificado.

As conquistas sem dúvidas são significativas provenientes das leis e decretos que fomentam a formação docente, visando uma melhoria na modalidade de ensino e permanência com qualidade na escola regular.A inclusão não se limita ao professor mais deve se disseminada por todo ambiente escola comunidade e sociedade, todos trabalhando juntos de forma a mudar esse cenário e superar as dificuldades.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

BRASIL. MEC. **A nova lei de diretrizes da educação brasileira. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, que institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9394/96**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

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

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber, 2011

PIMENTEL, S.C. Formação de professores par a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFRA, 2012. p.139-155.

CULTURA DA NORMA PADRÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Anabelle Sousa Azevedo¹⁴², Iago Salles Lobo Correia¹⁴³; Isaque da Silva Moraes¹⁴⁴

1 INTRODUÇÃO

O preconceito linguístico é um tema que se perpetua em diversos âmbitos sociais (BAGNO, 2015). Tal preconceito é deveras evidente ao se difundir que a variedade culta ou a norma padrão é a mais prestigiada e as normas linguísticas que diferem destas são marginalizadas. Com isso, se torna notória a relação entre a segregação social e a variedade linguística utilizada pelo falante. Dentro da sala de aula, esse preconceito pode ser reforçado por três elementos, que são: o ensino de gramática normativa, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos (BAGNO, 2015). A sala de aula deveria ser um ambiente democrático, na qual fossem respeitadas as variedades linguísticas dos alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) (BRASIL, 1998):

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. (BRASIL, 1998, p.38)

Por causa disso, o aluno, muitas vezes, acredita que o português é uma língua difícil, pois como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola, em boa parte, não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil (BAGNO, 2015). Diante de todas essas condições, é impossível que o preconceito linguístico não esteja presente na sociedade, uma vez que ele se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria essa a língua a ser ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários (BAGNO, 2015).

Tais apontamentos nos levam a refletir a questão do ensino de língua portuguesa e como o ensino fundamentado nessas crenças, fomenta o preconceito linguístico nos alunos. O

¹⁴² Letras, Língua portuguesa – UFPB.

¹⁴³ Letras, Língua portuguesa – UFPB.

¹⁴⁴ Letras, Língua portuguesa – UFPB.

ensino de gramática, na maioria das salas de aulas brasileiras, é trabalhado de forma descontextualizada, fragmentada, sem função e inflexível (ANTUNES, 2003), corroborando, assim, para o distanciamento entre o aluno e as aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, os alunos não compreendem a funcionalidade dos ensinamentos. Portanto, o ensino de língua torna-se mecanizado, não desenvolvendo as competências e habilidades dos alunos na leitura e na escrita.

Considerando a importância do tema, julgamos necessário a realização desta pesquisa, visto que o preconceito linguístico continua sendo difundido por meio de uma educação linguística em português que, em muitos casos, não prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Metodologicamente, aplicamos um questionário em uma turma de 9º ano de uma escola pública, localizada na cidade de João Pessoa, com o objetivo de investigar a percepção de alunos de educação básica sobre a cultura da norma padrão.

Diante de tais apontamentos, nossa pesquisa pretende mostrar, assim como considera Mariani (2008), que nas mais diversas escolarizações são “[...] como se houvesse um preconceito introjetado” (p. 20), de maneira que os alunos já pressupõem em seu imaginário, enquanto falantes, que a norma padrão é “[...] como uma variedade melhor do que todas as demais.” (FARACO, 2008, p. 73). Levando em consideração que a língua estabelece a interação entre os sujeitos (SILVA, 2015), o âmbito escolar se apresenta como um espaço no qual o aluno se sente direcionado para a noção de “certo” e “errado”, que é disseminado, diversas vezes, pela forma como a gramática é ensinada nas escolas. Sendo assim, nossa pesquisa se destaca por determinarmos um olhar específico para as percepções dos alunos de educação básica, principalmente, se considerarmos que desde o advento dos PCNs a variedade linguística faz parte do currículo escolar de língua portuguesa.

O artigo está dividido em cinco partes. Nesta introdução, contextualizamos o tema, apresentamos o objetivo da pesquisa. Na segunda parte indicamos a nossa abordagem metodológica. Na terceira parte, relacionada ao referencial teórico, apresentamos o conceito de norma trazidos por Faraco e Zilles (2017), de preconceito linguístico e da noção de certo e errado na língua trazidos por Bagno (2015) e da relação de língua e escola por Cyranka e Scafutto (2011). Na quarta parte, analisamos os dados que obtivemos dos questionários à luz da fundamentação teórica selecionada. Na quinta parte, apresentamos as considerações finais que contém a sumarização do trabalho, as principais conclusões tiradas da pesquisa e recomendações para que as aulas de português sejam espaço para a desconstrução do preconceito linguístico.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Levando em consideração que, muitas vezes, o preconceito linguístico é reforçado pela gramática e o “[...] ensino de gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade mais prestigiada, falada ou escrita.” (BAGNO, 2015, p. 170), consideramos importante investigar a influência da cultura da norma padrão no modo como os alunos de educação básica enxergam a língua. Nesse sentido, inserimos esta pesquisa no paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), visto que nosso interesse é enfocar a perspectiva dos alunos acerca da cultura da norma padrão.

Dessa forma, os sujeitos de pesquisa escolhidos foram alunos de 9º ano de uma escola estadual da capital paraibana, tendo em vista a acessibilidade a esse público. Como já conhecíamos a professora que ministrava as aulas de língua portuguesa, foi facilitado nosso contato com os colaboradores da pesquisa. Buscamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a influência da cultura da norma padrão na forma de os alunos enxergarem a língua portuguesa?

Para gerarmos os dados da pesquisa, elaboramos um questionário constituído de 13 questões que permeavam três tópicos: noção de “certo” e “errado” na língua, uso da língua no âmbito escolar e língua e interação. No primeiro tópico, serão analisadas as perguntas relacionadas à noção dos estudantes acerca do certo e do errado na língua (cf. Quadro 1).

Quadro 1: Categoria Noção de “certo” e “errado” na língua

Você acha que existe uma forma correta de falar?
Você já sofreu algum preconceito por ter falado uma palavra de maneira “errada”?
Você acha que existe um sotaque mais atrativo do que o seu?

Fonte: Elaboração própria

No segundo, as perguntas se relacionam com a pressão do âmbito escolar acerca da fala e da escrita dos alunos (cf. Quadro 2).

Quadro 2: Categoria Uso da língua no âmbito escolar

Você acha que a escola limita o seu modo de falar?
Na sua opinião, aulas de gramática ajudam você a escrever e falar “corretamente”?
Com que frequência algum professor já chamou sua atenção por causa da sua maneira de escrever?

Fonte: Elaboração própria

Já no último tópico, as perguntas são direcionadas às (re)ações dos alunos em seus diversos contextos sociocomunicativos (cf. Quadro 3).

Quadro 3: Categoria Língua e interação

O modo como você fala com seus amigos é o mesmo como você fala com seus professores?
Você faz piada dos seus amigos quando eles falam “errado”?
Você escreve como fala?

Fonte: Elaboração própria

Os colaboradores de nossa pesquisa são 12 alunos, sendo 4 meninos, 7 meninas e 1 não declarado, e a idade varia de 14 até 17 anos. A aplicação dos questionários foi feita no dia 28 de novembro de 2019, posteriormente à aula de língua portuguesa. Os alunos passaram, em média, 15 minutos para responder as perguntas e, nós e o professor, estávamos presentes, porém os alunos não tiveram dúvidas acerca das perguntas da pesquisa.

Os dados serão analisados da seguinte forma, primeiramente, foram elaborados os gráficos referentes as respostas das perguntas das três categorias de análise anteriormente citadas. Segundamente, abaixo de cada gráfico, serão discutidas as respostas à luz do referencial teórico utilizado.

Para uma visualização da metodologia, elaboramos o quadro 4, como forma de melhor evidenciar o percurso realizado para obtenção do objetivo proposto.

Quadro 4: Síntese da abordagem metodológica

Contexto	Colaboradores	Dados	Análise dos dados
Escola da rede pública de ensino de João Pessoa/PB	12 alunos da turma do 9º ano.	Questionário	Elaboração de gráficos a partir das respostas e análise à luz da fundamentação teórica.

Fonte: Elaboração própria

Na próxima seção, serão apresentadas as noções de norma trazidos por Faraco e Zilles (2017), de preconceito linguístico e da noção de certo e errado na língua trazidos por Bagno (2015) e da relação entre Linguística e Educação trazida por Cyranka e Scafutto (2011).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho apresentado é um estudo que se propõe a realizar uma investigação acerca da influência da norma padrão na percepção de língua por parte dos alunos de uma turma do nono ano. Portanto é importante ressaltar que os eixos teóricos que ancoram esta pesquisa são, respectivamente: o conceito de preconceito linguístico, a cultura da norma padrão e como isso fomenta o preconceito.

A associação entre a norma padrão e o “falar corretamente” surgiu a partir de um costume histórico, no fim do século XV, na Europa. Já nessa época, percebeu-se a necessidade política de alcançar certa unidade linguística nos países europeus centrais, a fim de atingir uma unificação e uma centralização política. Foi assim que emergiu um projeto padronizador, que se utilizou dos meios normativos para estabelecer um padrão de língua nesses países (FARACO, 2008).

Para Faraco e Zilles (2017), a norma padrão pode ser entendida como um conjunto de preceitos que definem aquilo que é conhecido pelo “bom uso” da língua, pensamento este que existe na maioria das pessoas em idade escolar e que acaba fomentando o preconceito linguístico. Por conseguinte, podemos afirmar que a cultura da norma padrão ainda é muito

vigente nas escolas. Também é importante destacar que essa gramática normativa surge através de um uso monitorado da fala ou escrita e uma vez que esse monitoramento acontece, os falantes acabam atribuindo-lhe um valor social positivo e torna-se uma característica de prestígio social (FARACO, 2008).

Além disso, Faraco e Ziles (2017) ainda acrescentam uma explicação acerca da existência da norma padrão. Como a língua é um fator dotado de heterogeneidade, as variedades se vinculam a diferentes grupos e contextos sociais, e, para sanar essa questão, as sociedades acabam por desenvolver a cultura da norma padrão como um modelo cultural (FARACO; ZILLES, 2017).

Para abordar a ideia de preconceito linguístico, utilizaremos Bagno (2015). Este autor afirma que o preconceito é alimentado diariamente pelos mais diversos meios de comunicação, que pretendem indicar o que é “certo” e o que é “errado”, apontando, inclusive, o ensino tradicional da língua e grande parte dos livros didáticos disponíveis no mercado como colaboradores desse preconceito.

Ao discutir a “Mitologia do Preconceito Linguístico” Bagno (2015) destaca três mitos, que estarão presentes de forma perceptível neste trabalho e servirão de base para as questões aqui levantadas, que são: brasileiro não sabe falar português; as pessoas sem instrução falam errado; e o certo é se falar como se escreve. Além disso, outro mito trazido por Bagno (2015), e de extrema importância para a nossa temática, é o da crença social de que é necessário não apenas saber, mas dominar a gramática, para falar e escrever bem. Essa tese é propagada, inclusive, por muitos professores de língua portuguesa, e isso acaba refletindo no conceito equivocado e preconceituoso de “língua correta” que os alunos possuem.

Dessa forma, a ideia proposta neste último mito apresentado não é reforçada apenas nas escolas, mas, principalmente, dentro de casa, uma vez que os próprios pais dos alunos cobram dos professores o ensino de gramática, tais como eles próprios aprenderam em sua época de escola (BAGNO, 2015).

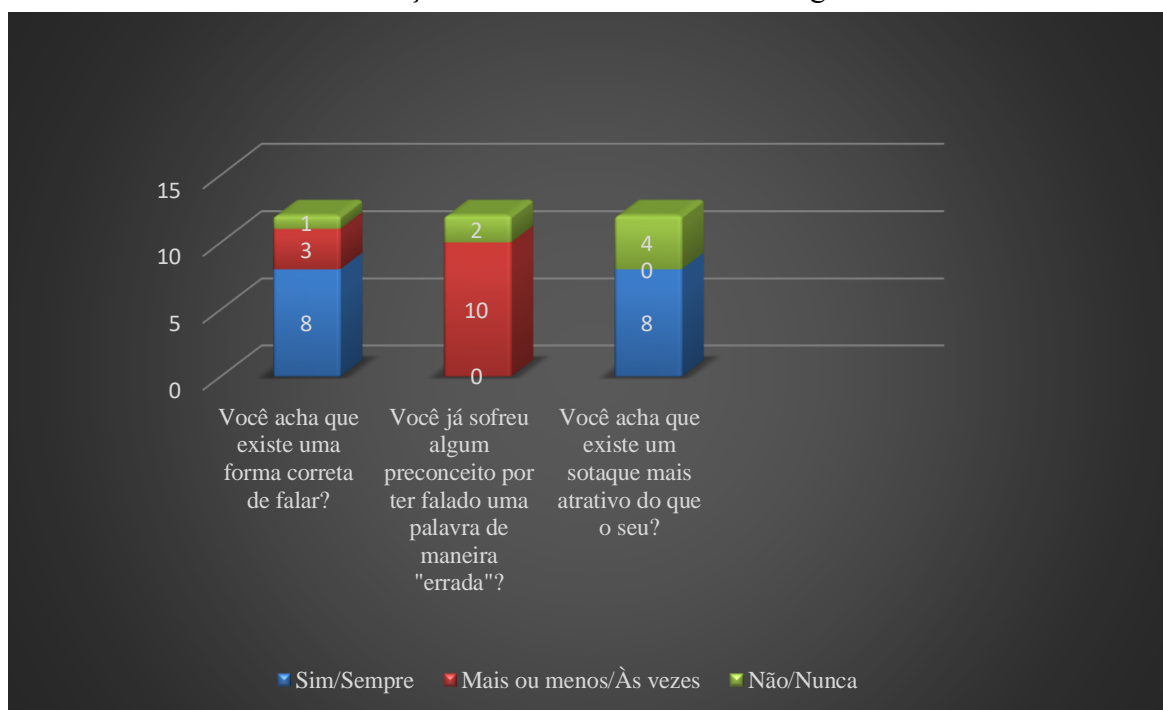
Cyranka e Scafutto (2011), por sua vez, buscam conciliar os contínuos trazidos por Bortoni-Ricardo com um ensino reflexivo de língua. Estas autoras destacam, principalmente, os contrastes pertencentes ao contínuo rural-urbano, mostrando os mais diversos prestígios socioculturais atribuídos às variantes existentes na sociedade, apresentando, assim, a relação entre renda e prestígio social. Com isso, elas utilizam as variações do cotidiano dos alunos para ensinar a relação de língua e prestígio.

Por último, a análise dos dados coletados nos oferecerá uma noção do entendimento de língua para alunos, evidenciando ou não a presença da cultura da norma padrão.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, analisaremos os três tópicos de perguntas estabelecidos anteriormente. No primeiro, foram analisadas as perguntas que se relacionavam com o eixo da noção de “certo” e de “errado” (cf. Gráfico 1); no segundo, o uso da língua no âmbito escolar; e no terceiro, língua e interação.

Gráfico 1: A noção de “certo” e “errado” na língua



Fonte: Elaboração própria

Foi perguntado aos alunos se eles achavam que havia uma forma correta de falar, 92% responderam que há uma forma correta de falar e 8% acreditam que não. Depois foi perguntado se já haviam sofrido algum preconceito por terem falado de maneira “errada”, o resultado foi o de que 83% já sofreu algum preconceito, já os 17% restantes acreditam que nunca sofreram esse tipo de preconceito. Por fim, na última questão, perguntamos se os alunos achavam que havia um sotaque mais atrativo que o deles, os dados nos mostram que 66,66% dos entrevistados acreditam que há um sotaque melhor, já os 33,33% restantes acreditam que não há.

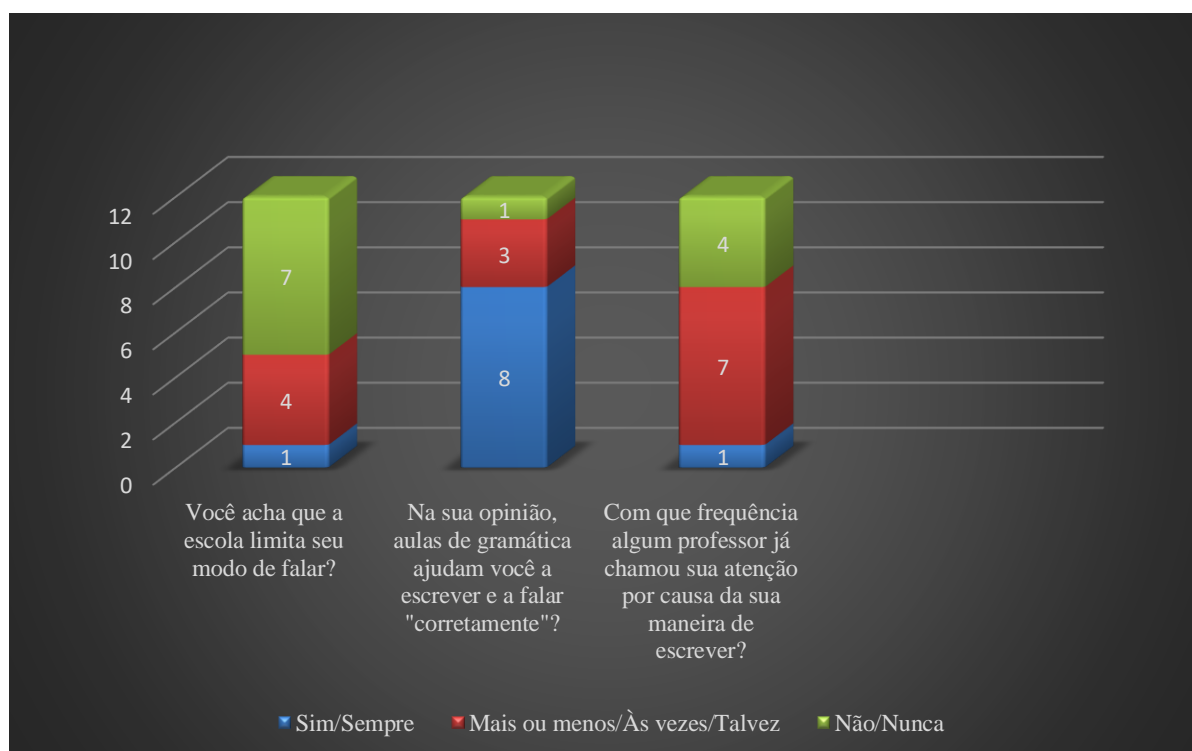
Podemos concluir que o preconceito linguístico está enraizado na sociedade, pois como afirma Cyranka e Scafutto (2011):

A criança e o adolescente, falantes competentes que são de sua língua materna, dominando uma complexa estrutura gramatical adquirida espontaneamente nas suas práticas sociais a partir de seu núcleo familiar, veem-se, pouco a pouco, convencidos de que não sabem sua língua, ou porque “ela é muito difícil”, ou pior ainda, “porque eles são pouco inteligentes, pouco capazes, pobres demais”... A partir da consolidação dessas crenças, o que acontece já no final dos quatro ou cinco primeiros anos escolares, o processo se torna quase irreversível. (CYRANKA; SCAFUTTO, 2011, p. 43)

Em suma, podemos concluir que os percentuais de respostas afirmativas para as questões trazidas foram tão altas, 92%, 83% e 66%, respectivamente, que constatamos que a cultura da norma padrão ainda está muito presente para esses alunos. Esse resultado confirma que o preconceito linguístico tem sido fortemente difundido por décadas, formando na mente dos estudantes a noção de certo e errado na língua, trazendo-a como algo dicotomicamente extremado (ANTUNES, 2003).

O próximo gráfico trata das questões relacionadas ao uso da língua no âmbito escolar.

Gráfico 2: Uso da língua no âmbito escolar



Fonte: Elaboração própria

Foi perguntado aos alunos se eles achavam que a escola limita o modo como eles falam, 42% dos entrevistados acreditam que a escola limita e 58% acreditam que não limita. Depois foi perguntado se as aulas de gramática os ajudavam a falar corretamente, 92% dos

alunos afirmaram que as aulas de gramática ajudam a escrever e a falar “corretamente”. Por fim, na última questão, perguntamos a frequência com que os professores chamavam sua atenção por causa da sua maneira de escrever, 66% dos indivíduos afirmam que já foram repreendidos pelo professor por causa da sua maneira de escrever, por outro lado, 34% responderam que nunca sofreram esse tipo de repreensão.

Nas duas últimas questões desse grupo, percebemos como está enraizado na escola a ideia de que nas aulas de gramática se aprende a escrever e a falar bem e de que se o professor chama sua atenção é porque você não domina a escrita corretamente. Tais questões são justificadas por seus altos percentuais, 92% e 66%, respectivamente, já que esses valores parecem demonstrar que o ensino de língua portuguesa parece não estar desconstruindo as crenças relacionadas à cultura da norma padrão.

No primeiro quesito, fica evidente como a escola parece ter introjetado nos jovens a crença de que a norma padrão ensina-os a falar corretamente, logo 58% deles acreditam que a escola não limita seu modo de falar, porém isso é reflexo dessa crença. Por outro lado, os alunos conscientemente não acham que a escola reforça a cultura da norma padrão, contudo os dois outros resultados mostram o contrário.

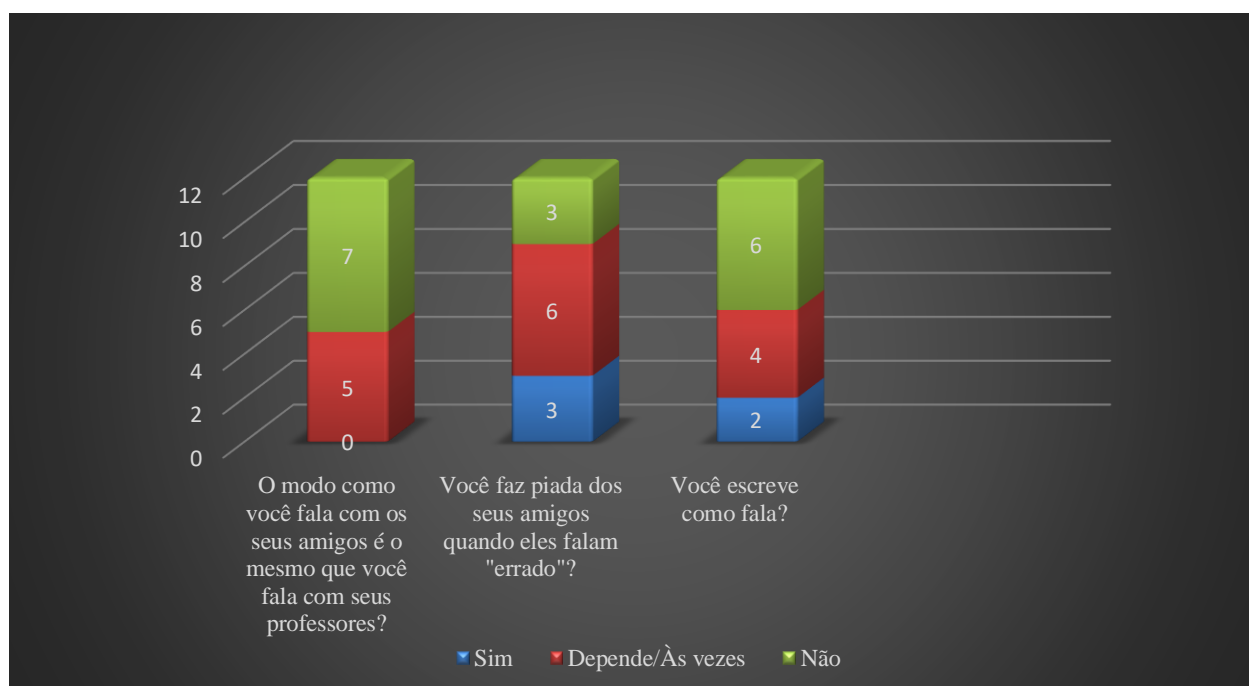
O preconceito linguístico é ocasionado pela visão unilateral da língua, a qual apenas uma norma é tida como correta, pois, segundo Faraco e Zilles (2017):

Ao identificar a língua exclusivamente com as formas padronizadas, esse modelo ideológico desqualifica a heterogeneidade linguística e os processos de mudança. A variação e a mudança, inerentes a qualquer realidade linguística, passam a ser consideradas como deterioração, corrupção, depreciação da “verdadeira” língua e, por isso, são rejeitadas. (FARACO; ZILLES, 2017, p. 29-30)

A partir disso, concluímos que o ambiente escolar “clássico”, parece confinar a liberdade linguística do aluno e torná-lo mais um proliferador da gramática prescritiva/normativa. Portanto, o papel do ensino de português, os livros didáticos e a gramática fomentam na mente dos estudantes um ideal inalcançável de língua, baseada nos grandes escritores (BAGNO, 2015).

O próximo gráfico trará questões relacionadas ao uso da língua no processo de interação social.

Gráfico 3: Língua e interação



Fonte: Elaboração própria

Foi perguntado aos alunos se a forma como falam com os amigos é a mesma que eles falam com os professores, 58% dos alunos afirmam que não falam com seus amigos da mesma forma que falam com o professor, já os outros 42% os fazem de forma esporádica. Depois foi perguntado se eles faziam piadas dos amigos quando eles falavam “errado”, 75% afirmam que fazem piada dos seus amigos quando eles falam “errado” e 25% afirmam que não o fazem. Por fim, na última questão, perguntamos se eles escreviam como falavam, metade dos alunos responderam que não escrevem como falam, 33% afirmaram que algumas vezes escrevem como falam e 17% disseram que escrevem como falam.

Pela primeira questão, supusemos que os alunos têm uma noção de interlocutores e adequação de fala a partir da situação comunicativa, pois ao falar com o professor de maneira diferente eles demonstram maior grau de monitoramento.

O segundo questionamento traz consigo todo o preconceito social ligado ao desprestígio da linguagem. Mesmo com a variação linguística sendo conteúdo de LP desde 1998 com o advento dos PCNs, parece que não houve uma mudança na percepção sobre o que é certo ou errado na língua, fomentando o círculo vicioso do bom português, formado pela gramática tradicional, por métodos tradicionais de ensino e pelos livros didáticos (BAGNO, 2015). Portanto, acreditamos que o avanço dos PCNs na maneira como os livros didáticos e os professores tratam da variação não foi suficiente para desconstruir a cultura da norma padrão introjetada no âmbito escolar. Dessa forma, a cultura da ridicularização das variedades

marginalizadas é continuada, levando os jovens a discriminem certos usos linguísticos, de forma quase que inconsciente.

A pergunta “Você escreve como fala?” nos trouxe respostas reveladoras porque percebemos que metade da turma escreve como fala e um terço da turma o faz às vezes. Segundo Faraco (2008), “O excessivo artificialismo do padrão que estipularam impediu, porém, que ele se estabelecesse efetivamente entre nós” (p.82). Portanto, consideramos que, pelo viés artificial da norma, os estudantes não a utilizam, pois ela é fora da realidade linguística de qualquer falante. E, por isso, eles escrevem como falam, já que a fala é o repertório linguístico que eles utilizam.

Na seção seguinte, trataremos da conclusão deste artigo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar a influência da cultura da norma padrão na forma de os estudantes enxergarem a língua portuguesa, a fim de refletir como essa visão propaga o preconceito linguístico.

As principais constatações que pudemos tirar dessa pesquisa foram as seguintes: i) a cultura da norma padrão ainda está enraizada no cotidiano dos alunos; ii) o ambiente escolar parece confinar a liberdade linguística do aluno e pelo viés artificial da norma, os estudantes não a utilizam, pois ela é fora da realidade linguística de qualquer falante. Portanto, os estudantes têm noção da norma padrão, porém como algo distante deles, fato que traz tensões interpessoais diversas.

Tendo em vista a forma retrógrada como os alunos veem a sua própria língua, faz-se mister que haja uma reformulação no ensino de língua no Brasil, por meio de livros didáticos e gramáticas que reflitam sobre as crenças dos alunos sobre a norma padrão e sobre as diferentes variedades linguísticas. Mas não apenas como conteúdo programático nos currículos no ensino de língua portuguesa, mas como forma de tentar (des)contruir as crenças dos estudantes. Para tanto, é necessário que haja materiais didáticos de língua para o ensino das normas cultas, que estão mais próximas da realidade de muitos alunos. Sugerimos também uma formação inicial e continuada de professores que visem a desenvolver um perfil crítico e reflexivo diante dos diferentes usos linguísticos e não apenas um currículo que vise a reproduzir a cultura da norma padrão. Com isso, poderá ser quebrada a ideia de que a norma padrão é o preceito único e correto da língua e, conseqüentemente, inibir o preconceito linguístico do cotidiano brasileiro.

As principais limitações encontradas pelo nosso grupo foram as seguintes: número pequeno de colaboradores e análise de questões objetivas. Em novas pesquisas na área, sugerimos a inclusão de questões subjetivas e que o número de colaboradores seja aumentado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; SCAFUTTO, Maria Luiza. Educação linguística para além da língua padrão. **Educação foco**, Juiz de Fora, v. 16, p. 41-64, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Letras**, n. 37, p. 19-34, 2008.

SILVA, Erik Anderson de Carvalho et al. **Preconceito linguístico: estudo das crenças de estudantes da educação básica sobre a língua portuguesa**. 2015.

CONTANDO HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Juliana Soares Vanderley¹⁴⁵

Vanessa da Silva Balbino¹⁴⁶

Regina Celi Delfino da Silva¹⁴⁷

Adilma Gomes da Silva Machado¹⁴⁸

Rosilene Felix Mamedes¹⁴⁹

RESUMO

O ato de contar histórias para crianças é bastante importante, pois através dela as incentivamos a criar, a imaginar, bem como as estimularemos à leitura. O hábito da contação de história é muito comum na Educação Infantil, porém é importante lembrar que no Ensino Fundamental essa postura deve ser seguida, pois nesta fase as crianças ainda estão desenvolvendo habilidades como: a criatividade, a ampliação do vocabulário, a imaginação e etc. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de aula para ser trabalhada no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental), usando como recurso a obra da autora Clarice Lispector – A vida íntima de Laura - onde os conteúdos serão trabalhados de maneira a facilitar o processo de alfabetização. Assim, traremos benefícios não apenas para os alunos, mas também para os professores que utilizarão um recurso riquíssimo em sala de aula que ajudarão os alunos a desenvolverem as habilidades e competências que são necessárias para os anos trabalhados. Para isso, desenvolveremos como metodologia uma leitura prévia, de forma lúdica seguindo a sequência didática apresentada por Bronkard (2003), com recursos visuais que estimulem a criatividade infantil.

Palavras-chave: Contação de história. Alfabetização. Sequência didática.

INTRODUÇÃO

O processo de contação de história é muito comum na Educação Infantil, pois são utilizados com intuito das crianças desenvolverem a imaginação, a criatividade, bem como para a ampliação do vocabulário. Já no Ensino Fundamental essa prática é um pouco esquecida, talvez pelas exigências do processo de alfabetização. Porém é primordial que o professor saiba unir essas duas práticas: contação de história x processo de alfabetização, para que tenhamos não apenas um aluno alfabetizado, mas também um futuro leitor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito

¹⁴⁵ Graduada pelo curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Especialista em Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS pela SOCIESC, jusoares60@gmail.com;

¹⁴⁶ Mestra em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense –RJ, sb.vanessa@gmail.com

¹⁴⁷ Mestre pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), regina-delfino@uol.com.br

¹⁴⁸ Pós-graduada LIBRAS pela Faculdade Mauricio de Nassau, adilmamachado@gmail.com

¹⁴⁹ Professor orientador: Mestra, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, rosilenefmamedes@gmail.com

fundamental de aprender a ler e escrever. Assim, esse artigo foi pensado levando em consideração essa afirmação, onde a leitura e escrita serão desenvolvidas através da contação de história e abrangerá os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Com isso, o mesmo objetiva trazer uma proposta didática para o referido ciclo, usando como recurso uma obra da Clarice Lispector voltada para o público infantil – A vida íntima de Laura. Dessa forma, o processo de alfabetização se tornará mais atrativo e prazeroso para o aluno, onde o incentivo ao ato de ler será uma constante em sala de aula.

A escolha da referida obra se deu pelo fato de que as obras da Clarice Lispector são pouco utilizadas com o público menor e isso muitas vezes acontece por desconhecimento, de alguns profissionais da educação, de que a mesma tenha produzido literatura para o público infantil. Assim, o livro da autora poderá ser o de ponto de partida para que os professores possam saber como fazer esse contato da autora com as crianças, bem como de exemplo para trabalhem outras obras da Clarice Lispector no Ensino Fundamental.

Como metodologia faremos uma leitura prévia, de forma lúdica, seguindo a sequência didática apresentada por Bronkard (2003), com recursos visuais que estimulem a criatividade infantil, as incentive a leitura e facilite o processo de alfabetização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Muito antes da escrita já existia o ato da contação de história, a memória era o lugar onde se guardava os acontecimentos e lembranças que eram repassados para os demais através da contação de história, já que não se tinha outra forma de registro.

Apesar de não sabemos a data de início da cultura da contação de história, este método era usado pelas famílias como uma maneira de preservar e passar adiante as suas tradições e culturas e de repassá-las de geração para geração. De acordo com Leardini (2006, p.26):

As origens das histórias e os gêneros literários são diversos, assim como os tempos de sua criação são variados, mas todos possuem a mesma essência: a imaginação e o anseio de responder a alguns dilemas da alma humana, como o medo, a alegria, a angústia, as perdas, entre outros.

A contação de história é imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois através dela é possível aguçar a imaginação, a criatividade e estimular a interação entre elas. Diante disso, podemos afirmar que a sala de aula é um espaço propício para tal atividade, pois a contação de história pode enriquecer as atividades pedagógicas, visando a oferecer atividades diversificadas que estimulem o desenvolvimento integral da criança, a

criatividade, concentração, oralidade, curiosidade, imaginação, socialização e integração do grupo.

O ato de ler para os alunos é uma atividade pedagógica rica, pois através dele são proporcionadas diversas aprendizagens. Ela está intimamente ligada ao incentivo à leitura, ao despertar as crianças para o gosto pela leitura, de conhecer e se encantar por histórias e seus conhecimentos. Nesse sentido, a prática da contação de história é uma forte aliada na formação dos sujeitos e no processo de alfabetização.

As crianças aprendem bastante através do ato da observação. O processo de leitura e escrita das crianças começa em casa, a partir da observação e reflexão sobre os atos realizados por seus familiares. Ou seja, quando a criança observa os pais escrevendo um bilhete, anotando um número de telefone ou contando uma história para ele dormir, o permitirá ir construindo significados sobre o ato de ler e escrever. Porém quando isto não acontece é na escola que o ato da observação se desenvolve. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, pág 42)

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

Ler, como frequência, para uma criança estimula o ato de ler e escrever, o que pode ser um facilitador para o processo de alfabetização. O professor deve estar preparado para utilizar esse rico recurso em sala de aula e isso inicia com a seleção do livro a ser trabalhado. É interessante destacar o ato de contação de história requer uma certa atenção por parte do professor, pois ele precisa conhecer a história e trazê-la para dentro da sala de aula. É através de sua performance, sua entonação que as crianças ficarão mais atentas para ouvir e aprender.

[...] ler histórias para as crianças, sempre, sempre (...) É suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas e encontrar outras ideias para solucionar questões – como os personagens fizeram – é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal, tudo pode nascer de um texto. (CORTES, 2006, p. 79).

Desenvolver o processo de alfabetização das crianças através da contação de história deve ser introduzido em todos os ambientes educacionais, pois ela tem o objetivo de instigar a imaginação, a escrita e a leitura. Através desta prática os alunos tomarão gosto pelo mundo letrado e se tornarão leitores frequentes, auxiliando assim o processo de alfabetização.

Este recurso pedagógico deve ser o aliado de todo professor pois, o processo de contação de história, facilitará o desenvolvimento de habilidades e competência tão importantes para o ciclo de alfabetização. Segundo Fonseca (2012, p. 1157):

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.

Dessa forma, vemos que a contação de história, principalmente no ciclo de alfabetização, é uma das ferramentas que precisam ser valorizadas, pois a mesma é possível desenvolver a criança em diferentes aspectos, principalmente, no desenvolvimento da leitura e escrita.

ANÁLISES E RESULTADOS

O processo da sequência didática envolvendo a contação de história deve ser iniciada seguindo os ensinamentos de Bronckart (2003, p. 222), onde diz que “o primeiro passo é a escolha de um gênero e sua adaptação ao conhecimento dos alunos”. É preciso destacar que o professor deve conhecer bem a obra para que possa trazê-la para sala de aula e despertar o interesse, a imaginação e a criatividade da criança. Assim, escolhemos o gênero literário, voltado para o público infantil, intitulado “A vida íntima de Laura”, da autora Clarice Lispector.

Nesta obra, a autora perpassar por diversos temas como: preconceito, medo da morte e etc. A protagonista da história é uma galinha chamada Laura, casada com o galo Luís, que vivia no quintal de D. Luísa. Laura tinha como qualidade ser a galinha que mais botava ovo e como defeito um pescoço feio e desprovida de inteligência. Laura tinha medo de morrer, mas se assim o destino quisesse ela desejava ser almoçada pelo craque Pelé.

Essa narrativa já se inicia com tom de ludicidade ao brincar com a identificação da galinha Laura, onde faz um jogo de adivinhação com o leitor: “Agora adivinhe quem é Laura. Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar. E duvido que você acerte! Dê três palpites. Viu como é difícil?” (LISPECTOR, 1999, não paginado).

Vemos que a obra é cheia de indagações as quais instigam o leitor a imaginar diferentes respostas, como no trecho:

Você sabe que Deus gosta de galinha? E sabe como é que eu sei que Ele gosta? É o seguinte: se Ele não gostasse de galinha, Ele simplesmente não fazia galinha no mundo. Deus gosta de você também senão Ele não fazia você. Mas por que faz ratos? Não sei. (LISPECTOR, 1999, não paginado)

Dessa forma, percebemos que há muito o que trabalharmos com as crianças a partir desta obra, pois não traz respostas prontas, ela estimula a curiosidade, a imaginação e como isso poderemos introduzir os conteúdos de maneira fácil e divertida. Assim, não temos dúvidas

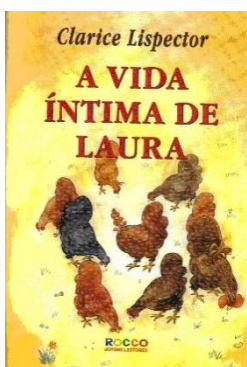
de que várias perguntas e respostas irão surgir em sala de aula e é neste momento que estamos formando leitores pensantes e críticos.

Esta sequência didática foi dividida em três aulas (em média 50 minutos cada), onde passa por vários conteúdos, usando assim a interdisciplinaridade partindo de uma obra. Além da interdisciplinaridade, os conteúdos serão trabalhados de forma lúdica, onde a contação de história e o processo de alfabetização caminharão juntos.

A seguir, serão detalharemos todas as aulas, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular.

AULA 1

Habilidades:



- ✓ (EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
- ✓ (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
- ✓ (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- ✓ (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
- ✓ (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

Metodologia

Em uma roda de conversa a aula será iniciada relatando aos alunos que no dia de hoje irão ler o livro “**A vida íntima de Laura**” da autora **Clarice Lispector**. Feito isso, o professor poderá começar explorando a capa do livro indagando aos alunos:

- O que aparece nesta capa?
- O que as galinhas gostam de comer? E etc.

Em seguida, o professor mostrará o título do livro, o nome do autor e a editora para que o

aluno tenha a noção dos elementos que compõem uma capa. Feito isso, ainda poderá questionar os alunos:

- Quem será Laura?
- Como será a vida dela?

Ouvido os alunos, o professor poderá iniciar a leitura da obra, trabalhando os protocolos de leitura (mostrar que os textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página).

Após, a leitura é hora de usar a imaginação: os alunos serão estimulados a recontar a história ouvida, sendo professor o escriba. Feito isso, usando papel, tinta e pincel os alunos poderão confeccionar um desenho sobre a história que escutaram, que ficará exposto um lindo mural na sala de aula.

AULA 2

Habilidades:

- ✓ **(EF01LP06)** Segmentar oralmente palavras em sílabas.
- ✓ **(EF02LP02)** Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
- ✓ **(EF01LP08)** Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
- ✓ **(EF02LP04)** Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

Metodologia:

Com o intuito de relembrar a aula anterior, o professor poderá indagar os alunos sobre o livro utilizado na aula anterior, como:

- O que vocês lembram sobre o livro “A vida íntima de Laura”?
- O que aconteceu com a Laura?
- Como terminou a história?”

Após, as respostas dos alunos é chegada a hora de introduzir a aula do dia. A professora distribuirá fichas contendo algumas imagens de algumas palavras que aparecem no livro: GALINHA, PELÉ, OVO, GALO e etc. Com o auxílio do alfabeto móvel os alunos, divididos em duplas, irão tentar formar as palavras, a partir das imagens.

Durante o atendimento individual, com o intuito de fazer com que os alunos reflitam e comecem desenvolver a consciência fonológica, a professora poderá indagar:

- Com que letra inicia a palavra OVO? Escute o som da letrinha! Vamos procurar essa letra no alfabeto móvel?

Após a execução da atividade pelos alunos, a professora colocará as imagens em uma cartolina e chamará os alunos para que escrevam a palavra ao lado de cada imagem (as crianças poderão utilizar/consultar, as palavras escritas com auxílio do alfabeto móvel). Para finalizar a aula, a professora trabalhará cada palavra:

- Quantas letras tem?
- Qual letra inicial e final?
- Quantas vogais há na palavra?
- Quantas consoantes?
- Há vogal em todas as palavras?
- Com essa letra inicial eu posso escrever mais palavras, quais?

A partir dessas perguntas, se formará um grande mural que será exposto na sala de aula.

Aula 3

Habilidades:

- **(EF01LP02)** Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
- **(EF01LP03)** Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
- **(EF02LP01)** Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
- **(EF12LP03)** Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.

Metodologia

A aula poderá ser iniciada lembrando os alunos sobre o livro “A vida íntima de Laura”, e enfatizando os seus personagens: Laura, Luís, D. Luísa... Em seguida, serão distribuídos pedaços de papel aos alunos para que escolham um personagem e formem uma frase a partir dele. O professor poderá incentivá-los colocando uma frase na lousa, por exemplo: “A galinha Laura é muito medrosa.”

Ao copiar a frase no quadro, é importante enfatizar a importância do espaçamento entre as palavras, da letra maiúscula no início das frases e a pontuação no final da mesma. Em seguida, cada aluno apresentará a sua frase para os colegas, para que a interação aconteça. Nesse momento, o professor copiará a frase dele na lousa e poderá elogiar as frases, perguntar o que os alunos acharam da frase e etc.

Após o término das apresentações o professor poderá fazer uma leitura coletiva das frases que estão na lousa. (Nesta aula poderá ser observada a nível de escrita que as crianças se encontram para que as intervenções sejam feitas).

CONCLUSÃO

O ato de contar história deve ser uma prática constante no planejamento escolar, pois contar história para uma criança desperta vários sentimentos e aprendizados, quando o livro é bem explorado pelo professor. Aliar a contação de história ao processo de alfabetização de crianças possibilitará aprender de maneira lúdica e prazerosa.

Para que esta seja uma prática de sucesso é primordial que se escolha um bom livro, que possa despertar a curiosidade e estimular a imaginação das crianças. Um livro que não traga respostas prontas poderá ser, ainda mais, proveitoso para o processo ensino-aprendizagem, pois aguçará a imaginação, a curiosidade e será propício para que a interação aconteça.

Como vimos há diversas formas de se trabalhar a contação de história, com cunho alfabetizador. Pode-se iniciar com a (re)contação de história, formação palavras, identificação das letras do alfabeto e etc., tudo isso de forma espontânea e, muitas vezes, acontece de forma tão natural que não se percebe que se está alfabetizando. De acordo com COELHO (1991), com a contação de história podemos descobrir outros lugares, tempos, jeitos de agir e de ser, outra ética, ótica... e, assim, conhecemos diversas disciplinas, sem nem precisar conhecer o nome ou para que servem cada uma delas.

Dessa forma, a partir deste trabalho os professores poderão construir novas possibilidades de aulas para serem trabalhadas no ciclo de alfabetização, utilizando como recurso obras literárias que, se bem trabalhadas, será um importante aliado no ato de alfabetizar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> . Acesso em 20 de Outubro de 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad.: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha, São Paulo: EDUC. 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

CORTES, Maria Oliveira. *Literatura infantil e contação de histórias*. Viçosa: CPT, 2006.

LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. O contar histórias finalidades e contribuições para a criança. In: *O contar histórias na educação infantil: em estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica*. Campinas: UNICAMP, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Ilustrações de Flor Opazo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FONSECA, Andrade Coelho da; VANALLI, Marilani Soares. Formação leitora na educação infantil. *Colloquium Humanarum*, v. 9, n. Especial, jul–dez, 2012.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PSICOLÓGICA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR DA ORALIDADE¹⁵⁰

Tammy Suelen de Souza Vieira¹⁵¹

1. SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ORAL NA HISTORICIDADE HUMANA

A linguagem humana é algo extraordinariamente complexo e que tem possibilitado a organização dos povos de maneira igualmente complexa. Está intimamente relacionada ao pensamento e desperta os mais profundos questionamentos filosóficos desde os tempos em que temos registro histórico de qualquer sociedade humana. Mesmo antes de Émile Durkheim (2019) propor que a mente origina-se na sociedade, e que sendo a linguagem um fato social sua composição interferiria na noção de origem e organização intelectual do homem, os mitos religiosos de diversas culturas já procuravam dar a noção de que a língua é a grande organizadora do mundo social.

Na cultura judaico-cristã a fala de Deus cria e organiza o mundo “E disse Deus: Haja luz; e houve luz”. Da mesma maneira, as diferentes línguas são as responsáveis pela existência de diferentes culturas e sociedades. Para os cristãos, foi a confusão de línguas enviada por Deus que evitou que a Torre de Babel fosse construída e que originou os diversos idiomas. Na mitologia grega, algo parecido acontece, pois os homens viviam em paz sob o domínio de Zeus e falantes de uma mesma língua, mas o deus Hermes traz a diversidade de línguas gerando conflitos e separação em diferentes nações. Mesmo na tradição indígena ameríndia a diversidade de tribos é atribuída a mitos de contenda linguística¹⁵².

O que esses mitos tem em comum é a ideia de que o mundo foi criado a partir da linguagem e a unidade dos povos é mantida em razão da unidade da língua. Portanto, embora os recentes estudos na área da linguística discursiva tenham trazido a língua oral para um lugar de destaque no âmbito acadêmico e educacional, é evidente que a linguagem sempre ocupou esse lugar de destaque na vida de todos os seres humanos e de todas as sociedades.

Se podemos definir o ser humano por uma característica essencial em oposição aos outros animais, seria pela sua capacidade de falar, e não apenas falar de forma egocêntrica ou

¹⁵⁰ Este artigo é parte de uma pesquisa em nível de mestrado profissional intitulada “Os processos de reflexão e de retextualização na contação de histórias infantis em ambiente digital”, defendida pela autora e aprovada em 05 de outubro de 2020 e em fase final de publicação pela Universidade Federal da Paraíba.

¹⁵¹ Mestre em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba.

¹⁵² Em Bíblia, livro de Gênesis, capítulo 1, versículo 3.; Em CARNEIRO, R. "A Origem" Mitos na Califórnia. Journal of Science Education. 2000.; Em BULFINCH, T. O livro da mitologia. São Paulo: Martin Claret, 2015.

solipsista¹⁵³, mas usar a linguagem como forma de viver, interagir e modificar a sua realidade e sua relação com os outros seres humanos.

Essa visão de linguagem como interação, e não mais como algo estritamente biológico ou interior – não temos aqui a pretensão de negar a parte inata ou individual que outras vertentes defendem –, teve um grande impacto nos estudos linguísticos nesses dois últimos séculos, principalmente com as contribuições de Vygotsky (2001) e Bakhtin (2011), advindas da psicologia e filosofia, respectivamente. Esses autores vão situar a linguagem como a grande organizadora da realidade social humana.

Sob uma perspectiva do desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2000, 2018) afirma que a interação com o meio é que desenvolve as funções psicológicas¹⁵⁴ superiores, dentre elas a linguagem, transformando as relações sociais em uma capacidade cognitiva intrapsicológica, ou seja, para Vygotsky as funções superiores no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social e, depois, no individual. Esse movimento extra-intrapsicológico é o que vai permitir, de acordo com o autor, que a linguagem também atue como pensamento generalizante classificando e organizando internamente as experiências do ser humano no mundo real.

Já sob uma perspectiva linguística, temos em Bakhtin (2011) a noção de que a linguagem, mediante sua realização na língua, organiza a vida mediante a multiplicidade de gêneros discursivos que são a representação de todas as esferas da atividade humana. Para o autor, o ingresso na linguagem é o ingresso nos gêneros do discurso e esses são sempre enunciados relativamente estáveis consolidados em uma sociedade.

Nesse sentido, as investigações no campo da oralidade nessa nova perspectiva interacionista¹⁵⁵ tiveram um grande salto desde 1970 e acabaram por refletir em um novo paradigma educacional, consolidado principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 90, legitimando o ensino da oralidade na escola com recomendação para o trabalho com os gêneros discursivos e a análise linguística pautados no oral em dados da realidade sociodiscursiva.

Os desafios que surgem a partir de então, estarão refletidos na produção acadêmica dos anos seguintes. Como bem esclarece Magalhães (2018) em sua pesquisa sobre os estudos em oralidade no Brasil nos últimos anos, há uma “explosão” de publicações a partir dos anos

¹⁵³ Concepção filosófica que reduz a realidade ao sujeito pensante e suas próprias experiências.

¹⁵⁴ Utilizamos o termo *função psicológica* e não *função psíquica*, considerando a tradução de Paulo Bezerra, diretamente do russo, em Vygotsky (2000).

¹⁵⁵ O termo *interacionista* está aqui representando, grosso modo, a ideia de relação dos indivíduos com a realidade social. No entanto, mais à frente iremos explicar melhor que, para fins epistemológicos, os autores mencionados enquadram-se em uma concepção histórico-cultural decorrente da filosofia de base materialista-histórica.

2000 sobre o ensino da língua oral, abordagens no livro didático, modelos didáticos para sala de aula, escolha de gêneros, esquemas de avaliação e tantos outros temas relacionados com a prática oral. Destas diversas pesquisas, sobressaem-se, principalmente, as que retomam as relações entre oral x escrita e oralidade x letramento, bem como os trabalhos com os gêneros textuais orais na escola.

Destacam-se, nesse contexto, os trabalhos de Marcuschi (2001) com a perspectiva de *continuum* entre a fala e a escrita e os trabalhos de Rojo (2006) e Dolz e Schneuwly (2004) que abordam o aspecto discursivo/enunciativos envolvidos na utilização dos gêneros textuais.

Outro elemento de grande impacto para o ensino da oralidade – na verdade, da língua em qualquer de suas modalidades – é a emergência do mundo digital e dos textos multimodais. Decerto que a simbiose de linguagens e mídias não é um fato exclusivo da cultura digital recente e já foi observado muito antes do advento da internet (a TV é um exemplo clássico dessa mistura entre linguagens e meios de comunicação), mas não deixa de ser verdade que o mundo digitalizado mediante redes de comunicação hiperconectadas também implementou uma nova cultura e um novo perfil de leitura e produção textual, como bem destaca Santaella, “o advento de cada nova mídia traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio” (2007, p. 128), razão pela qual acreditamos que a oralidade ensinada na escola também deve estar relacionada aos gêneros textuais orais multimodais que circulam no ciberespaço.

É com base nesses pressupostos que o nosso trabalho concebe a oralidade sob uma perspectiva sócio-historicamente direcionada. A concepção de língua por nós adotada é produto de uma atividade social, culturalmente orientada e organizada linguisticamente em gêneros discursivos. O nosso falante é um ser historicamente situado, capaz de utilizar a língua e servir-se dela, trazendo consigo um conhecimento prévio e singular, do qual resulta uma atuação linguística também singular. O contexto em que essa relação língua-falante se realiza é, para nós, um ambiente de tensões sócio-históricas e em constante atualização, no qual os sujeitos devem ser compelidos a refletir e atuar criticamente mediante a colocação de seu discurso.

Desta feita, seria impossível pensar no ensino da oralidade que não se relacionasse com a realidade e contexto histórico-cultural do falante e, por conseguinte, que não se dispusesse a ser objeto de atividades interdisciplinares, inclusive desde a tenra idade.

É, portanto, importante para nós nos debruçarmos sobre uma teoria psicológica que nos explique como a língua e linguagem atuam no processo cognitivo de aprendizagem e como esse processo pode ser melhor trabalhado no ensino ofertado nas escolas a fim de

promover a formação integral dos nossos alunos, objetivo preconizado em diversos documentos oficiais da educação brasileira.

2 A ORALIDADE E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Aqui abordaremos alguns aspectos da teoria histórico-cultural presentes nos fundamentos psicológicos da educação que nos servirão de base para melhor entender como as questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem nas crianças – em especial o desenvolvimento da oralidade em ambiente escolar – podem ser trabalhadas pelo professor considerando não apenas o sujeito que aprende, mas também o que ele aprende, como aprende e de onde ele aprende.

São basilares para a nossa discussão os trabalhos de Vygotsky (1991; 2000; 2004; 2008; 2018) e também seus colaboradores Luria (2018) e Leontiev (1978; 2018) – representantes da nova escola soviética no contexto histórico imediatamente posterior à revolução russa em 1917 – dos quais nos servirão conceitos muito importantes como as funções psicológicas superiores, mediação, internalização, zona de desenvolvimento imediato¹⁵⁶, e a própria definição de indivíduo, linguagem e de cultura pela perspectiva psicológica histórico-cultural.

Para compreender a teoria psicológica vygotskiana é necessário ter em mente que seus estudos procuravam trazer para a teoria psicológica da época – ainda muito pautada nas teorias comportamentalistas – os conceitos revolucionários propostos pelo materialismo histórico-dialético¹⁵⁷ (MARX e ENGELS, 1998). Isso significava dizer que as questões culturais, sociais, políticas e econômicas, por serem condições intrinsecamente relacionadas ao convívio em sociedade, também eram condições integradas à psicologia humana: o homem é, por conseguinte, um ser histórico e social.

Dito isso, foi necessário rever todo um aparato epistemológico que dava conta de explicar os processos de desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, os seus impactos nas teorias de aprendizagem e de educação, pois, se os valores humanos são dados culturalmente, o desenvolvimento da estrutura psíquica humana também é dado pela atividade prática do homem: o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho, a interação social.

¹⁵⁶ Optamos por utilizar o termo *Zona de Desenvolvimento Imediato* ao invés de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, considerando as traduções mais recentes de sua obra, principalmente a de Paulo Bezerra em Vygotsky (2000).

¹⁵⁷ Corrente filosófica idealizada por Marx e Engels (1998) que definia que o desenvolvimento e as mudanças de uma sociedade são resultado das relações e tensões geradas pelos conflitos entre as classes sociais e meios de produção adotados por ela.

Um dos primeiros referenciais teóricos que Vygotsky precisou tecer críticas foi o construtivismo de Piaget (1969) que entendia que o desenvolvimento cognitivo era propiciado por uma maturação cognitiva biológica anterior ao conhecimento. Já para Vygotsky (2004) era fundamental a ideia de que a condição biológica cognitiva elementar era estimulada pela interação com o meio social culminando no desenvolvimento cognitivo complexo o qual o autor definiu como funções psicológicas superiores (memória, consciência, atenção, linguagem, pensamento, emoção, dentre outros). Essa transformação das relações sociais em funções psicológicas superiores (FPS), mediada pela interação com o outro, resulta, para Vygotsky, numa psique cultural.

Podemos dizer, em resumo, que na visão de Piaget a criança é um ser individual que se orienta para a socialização e que para Vygotsky (2000) o desenvolvimento da criança vai do social para o individual. Isso não significa dizer que a criança aparta-se da sociedade durante o seu desenvolvimento cognitivo, mas sim que o que ela terá de específico em sua subjetividade será formado pelos valores históricos e culturais aos quais foi submetida. Esses valores são introjetados pelo sujeito mediante a ação dos signos que são, para Vygotsky, “o próprio meio da união das funções em nós mesmos” (2004, p. 114), aquilo que dá o sentido e a significação especial em cada um dos sujeitos.

É desse movimento que advém o conceito de internalização como sendo a construção de um plano intrapsicológico a partir das relações sociais, do ambiente extrapsicológico. Isso está plenamente de acordo com a teoria marxista da filosofia da linguagem e encaixa-se na definição de consciência social proposta por Volochinov (2017).

É importante ressaltar que Vygotsky não estava tentando estudar apenas como ocorre a cognição humana, mas um macro de desenvolvimento das FPS na criança e no humano como um todo. É por isso que para psicologia histórico-cultural o ser humano não nasce humano, mas vai humanizando ao interagir e apropriar-se dos bens culturais de sua sociedade. Como bem explica Leontiev sobre o homem, “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (1978, p. 285).

Com efeito, a fundamentação metodológica em Vygostky reside na ideia de que não se pode explicar um fato isoladamente. A psique não se explica apartada do mundo físico. Sendo assim, a distinção teórica na psicologia tradicional entre a alma e o corpo, não explica suas particularidades, origens, evolução e função, pois carece de um princípio único que faça as conexões com outros fenômenos. Vygotsky esclarece que

Estudar um fato completamente isolado do resto do mundo, desprovido da inter-relação que existe entre os fenômenos, significa condenar, a priori, o objeto de estudo a permanecer sem explicação. Explicar cientificamente algo nada mais significa do que descobrir sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento na trama e no sistema do que já se conhece, o que constitui um modo de proceder totalmente oposto ao que defende o enfoque tradicional¹⁵⁸. (1991, p. 160. Tradução nossa)

É por isso que para a psicologia histórico-cultural a linguagem é histórica e social, pois ela decorre do desenvolvimento de uma FPS que é adquirida, essencialmente, na interação com o meio. De acordo com o autor, “a própria linguagem não se funda em vínculos puramente associativos mas requer uma relação essencialmente nova, efetivamente característica dos processos intelectuais superiores entre o signo e o conjunto da estrutura intelectual” (VYGOTSKY, 2000, p. 174). Sendo assim, seus valores, sentidos e significados estão dados sempre em uma cultura, naquela que a utiliza. Este sistema simbólico é o que media a relação entre o ser humano e a realidade e permite a comunicação entre os indivíduos.

Para Vygotsky (2008), a fala também possui outra função básica: a de pensamento generalizante, ou seja, quando nomeamos algo, estamos classificando esse objeto ou essa experiência em uma categoria, o que vai permitindo ao ser humano a organização, interpretação e significação dos dados do mundo real, que são sempre externos, são sempre de origem social.

Dessa relação entre as FPS de pensamento e de linguagem, surge um imbricamento sobre o qual Vygotsky precisou debruçar-se com maior atenção: pensamento e fala, ou ainda, pensamento e palavra¹⁵⁹. O autor vai elaborar um estudo minucioso do desenvolvimento intelectual delimitando a interdependência desses dois processos psíquicos.

¹⁵⁸ Do original em tradução espanhola “Estudiar un hecho aislado por completo del mundo restante, desprovisto de la interrelación que hay entre los fenómenos, significa condenar a priori al objeto de estudio a permanecer inexplicado. Explicar científicamente algo no significa otra cosa que descubrir su conexión con otros fenómenos e integrar el nuevo conocimiento en la trama y en el sistema de lo que ya se conoce, lo cual constituye un modo de proceder completamente opuesto al que sostiene el enfoque tradicional”.

¹⁵⁹ Em diversas obras de Vygotsky e nas suas diversas traduções encontraremos ora o termo “linguagem”, ora o termo “fala”, ora o termo “palavra” como equivalentes para expressar um mesmo conceito. Em *A construção do pensamento e da linguagem* (VYGOTSKY, 2000), tradução de Paulo Bezerra, encontraremos, por exemplo, no capítulo denominado “pensamento e palavra” as seguintes construções em parágrafos seguidos:

Começamos o nosso estudo pela tentativa de elucidar a relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios mais primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético. [...] O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. Entretanto, como procuramos demonstrar desde o início da nossa investigação, seria incorreto conceber o pensamento e a linguagem como dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica. A ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência. (VYGOTSKY, 2000, p. 395-396)

Em razão disso, no nosso texto haverá a mesma multiplicidade de ocorrência desses termos da maneira como encontramos nas diversas obras consultadas.

Para explicar essa inter-relação, Vygotsky (2000; 2008) vai se aprofundar na gênese destes processos chegando à conclusão que, embora com raízes ontogenéticas diferentes, esses dois elementos cognitivos possuem linhas de desenvolvimento que invariavelmente se encontram num determinado estágio resultando no produto final que conhecemos como o pensamento verbalizado que é a integração e a internalização dos significados das palavras ao cognitivo. Como bem resumiu Jerome Bruner em prefácio da obra de Vygotsky, “é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento” (BRUNER, 2008, p. IX)

É por isso que, a priori, o pensamento e a linguagem não constituem em si o mesmo processo psíquico em sua gênese. Antes de uma criança desenvolver a fala ela possui ferramentas mentais para solucionar certos problemas como subir em uma cadeira para pegar um brinquedo (fase pré-verbal do pensamento) ou ainda, quando não dominam certos conceitos mas através de outros elementos semióticos conseguem estabelecer um tipo de comunicação, como por exemplo, o choro (fase pré-linguística do pensamento) (VYGOTSKY, 2008). No entanto, com o desenvolvimento da fala e organização de um sistema simbólico para representar mentalmente a realidade, o cérebro tem o seu funcionamento alterado de maneira permanente.

Com essa definição sobre o pensamento verbal, Vygotsky, a um só tempo, rejeita a ideia de funções mentais dadas a priori – é um rompimento, inclusive, com a filosofia idealista – e rejeita também o papel de uma formação psicológica dada apenas internamente – se diferenciando de Piaget nesse aspecto que defendia que os estágios de desenvolvimento cognitivo eram regidos por uma maturação previamente estabelecida. O cérebro vai constituir um órgão de sistema aberto e de grande plasticidade, com suas funções psicológicas superiores construídas juntamente com as configurações da história do homem. Como bem sintetiza Oliveira (2016a, p. 24), “o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico”.

Interessa-nos nessa teoria que o trabalho com a oralidade na escola permita uma devida contextualização e vinculação com a materialidade sociocultural dos falantes. Pois se é verdade que a fala organiza o pensamento, também é verdade que esta organização é encontrada nos conceitos dados nas construções culturais, como bem explica Vygotsky ao definir que “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala” (2008, p. 63).

É também nesse mesmo sentido que Bruner – outro psicólogo de vertente culturalista – defende que a mente não é um produto natural, é um produto da história, “é a participação do homem na cultura e a realização de seus poderes mentais através da cultura que tornam impossível construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo” (1997, p. 22).

Sendo a linguagem essa construção entre os indivíduos e a realidade, surge um conceito essencial para entender a teoria vygotskiana: a mediação. Esse aparato simbólico – no caso da fala – que atua para internalizar os dados fornecidos pelo mundo real. A mediação, no entanto, não ocorre apenas através da linguagem. Numa definição mais ampla, a “mediação (...) é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 1995, p. 16).

Todas as funções psicológicas superiores (memória, lógica, linguagem, etc.) são mediadas por signos que atuam, inicialmente, como meio de formação de um conceito e, posteriormente, tornam-se a sua própria representação. “A linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória do desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos” (OLIVEIRA, 2016b, p. 30).

Ainda em Vygotsky (2018), há outro esclarecimento sobre processos interdependentes: o da aprendizagem e do desenvolvimento. A relação entre esses dois momentos cognitivos também será mediada e estarão diretamente relacionadas. Cabe mencionar que embora Vygotsky reconheça o ensino com uma forma privilegiada de desenvolvimento, ele também reconhece que a aprendizagem se dá muito antes da criança adentrar na escola.

Essa constatação ecoa, inclusive, nas teorias educacionais culturalistas mais recentes como em Bruner quando afirma que “a criança entra na vida do seu grupo como participante em um processo mais amplo no qual os significados públicos são negociados” (1997, p. 23). E se os objetos de conhecimento são dados pela cultura, é natural que o processo de aprendizagem sobre ele possa ser verificado em qualquer ambiente fora da escola.

A própria ideia de formação dos conceitos em Vygotsky (2008) pressupõe conceitos cotidianos e científicos, esses últimos sendo transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem.

Essa diferenciação é importante para reconhecer aspectos específicos da mediação sistemática que a escola proporciona e, conseqüentemente, servir de parâmetro para as questões mais gerais do desenvolvimento e da aprendizagem.

Para o autor, um conceito cotidiano ou espontâneo é um conceito adquirido pela criança através de uma carga experiência, de vivência com determinadas situações ou coisas. Um conceito como “dormir” ou “acordar” é internalizado por ela não por uma sistematização do procedimento de deitar na cama e fechar os olhos, mas sim pela sua experiência de “dormir” todos os dias. Já o conceito de “crase” é dado em uma situação formal de aprendizagem e que vai requerer uma simulação organizada da experiência com este novo conceito. Esse é o conceito científico.

Estes conceitos, entretanto, não são polos estanques de uma linha de conceitos – nada é dicotômico mas inter-relacionado, como tudo na teoria de Vygotsky. Para a aquisição de um conceito científico serão mobilizados vários conceitos cotidianos já internalizados na criança e conceitos espontâneos podem advir da aprendizagem de um conceito científico.

Na prática, ao se trabalhar com ensino da língua oral na escola, o que estaria passível de sistematização não é o ensino da fala – uma vez que todas as crianças já possuem essa capacidade como um conceito cotidiano – mas sim os usos públicos dessa modalidade de língua e que sofrem algum tipo de normatização pela sociedade. É nesse sentido que Vygotsky defende que “a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (2018, p. 110).

Nessa relação entre os conceitos já formados na criança antes de chegar à escola é que surge o questionamento sobre a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem precisa sempre estar ancorada em algum conceito anterior que permita o desenvolvimento de um novo conceito. Decerto que quando uma criança chega à escola, já há uma capacidade de desenvolvimento de algumas atividades sobre as quais a aprendizagem escolar vai iniciar, mesmo que essas capacidades tenham sido adquiridas numa outra forma de aprendizagem. Há, no caso, um desenvolvimento prévio já atingido pela criança e é esta base que permite traçar um aprendizado para se chegar num outro nível de desenvolvimento. Este é o conceito clássico da zona de desenvolvimento imediato em Vygotsky:

Figura 1 - Zona de desenvolvimento imediato



Fonte: da autora, adaptado de Vygotsky (2001)

Para se falar em aprendizagem é preciso considerar dois estágios de desenvolvimento: aquele em que já se encontra a criança ao ser submetida ao processo de aprendizagem e aquele que ela pode atingir durante este processo. Para delimitar claramente essa área de atuação do ensino é preciso considerar que o espaço de desenvolvimento real corresponde àquilo que a criança realiza sem a intervenção de algum mediador e o espaço de desenvolvimento potencial corresponde àquilo que a criança conseguirá fazer – tomando como base aquilo que ela já possui de desenvolvimento constituído – com a mediação de um adulto. O espaço gerado entre esses dois níveis de desenvolvimento corresponde ao espaço de atuação da aprendizagem – a Zona de desenvolvimento imediato (ZDI). Contudo, é necessário frisar que o desenvolvimento potencial só assume esse status enquanto perseguido pela aprendizagem, pois, ao ser atingido torna-se o desenvolvimento real.

Dessa forma, mais uma vez, não é possível pensar em separado estes dois processos, que não são a mesma coisa, mas que não se desenvolvem em linhas distintas. Sob esse ponto de vista, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2008, p. 116). Ainda sobre a questão da formulação de um princípio geral do desenvolvimento, o autor afirma que

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem pelo menos duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (IBIDEM, p. 114).

Destarte, todo esse aparato interacional necessário para a consolidação da aprendizagem vai requerer da escola e do professor uma transformação em seus papéis. Não cabe, sob a perspectiva histórico-cultural, a centralização do processo de aprendizagem na figura pessoalizada do professor. Todos os agentes envolvidos nesse processo têm importância singular, razão pela qual é necessário nos aprofundarmos um pouco mais nessa temática.

3 O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Com base nos conceitos desenvolvidos até aqui sob a perspectiva da psicologia histórico cultural é necessário tecer algumas considerações sobre o seu impacto nas teorias da educação e na visão adotada pela escola acerca das atividades pedagógicas. O próprio Vygotsky debruça-se sobre as mudanças de paradigma na educação e sobre o papel do professor e da escola nesse contexto de aprendizagem historicamente situada. É especialmente sobre isso que ele discorre em seu prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, *Princípios de ensino baseados na psicologia*, do qual faz parte de seu livro *Obras Escogidas* (Vygotsky [1926], 1991).

De acordo com autor – para quem todo processo educativo tem uma estrita explicação psicológica – a criança não pode mais ser vista como uma tábula rasa na qual a escola grava o que bem queira, pois, já ao nascer, ela dispõe de um “enorme capital patrimonial de reações de adaptação, não-condicionadas¹⁶⁰” (1991, p. 157. Tradução nossa). A única diferença está na organização e coordenação. Essa organização é desempenhada pela ação planejada, sistemática e autodiretiva à qual a criança se incorpora.

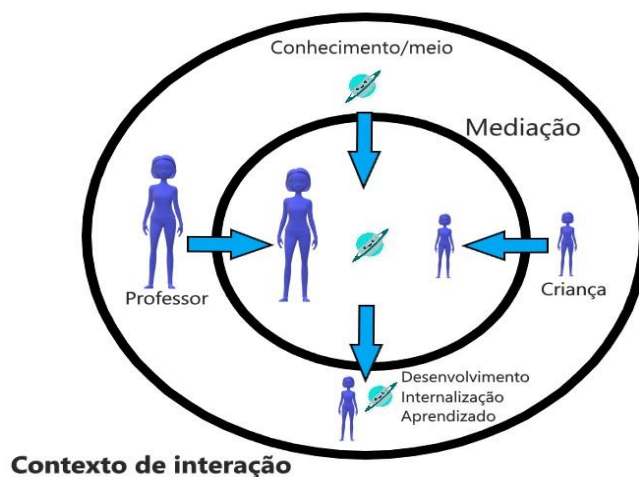
É aí que Vygotsky insere a influência do meio. O meio é que dá as condições para se educar. No caso da educação, essa ação planejada é coordenada pelo regime social da época. O professor não deve ser o motor único gerando conhecimento – tarefa, inclusive, que tem sido executada a contento por livros, apostilas, vídeos, excursões – mas sim o “organizador do meio educativo social, o regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno¹⁶¹” (VYGOSTKY, 1991, p. 158. Tradução nossa). Daí resulta que a ZDI necessita do elemento mediador. E não apenas dele, pois a mediação pressupõe que hajam polos a serem

¹⁶⁰ No original em tradução espanhola “El niño recién nacido dispone ya en el instante de su nacimiento de todos los órganos de trabajo en funcionamiento y es heredero de un enorme capital patrimonial de reacciones de adaptación, no condicionadas”.

¹⁶¹ No original em tradução espanhola “Desde un punto de vista científico, el maestro es sólo el organizador del medio educativo social, el regulador y controlador de la interacción de ese medio con cada alumno”.

intermediados, todos essenciais no contexto de aprendizagem. O esquema a seguir esclarece melhor a ideia:

Figura 2 - Atuação do professor segundo Vygotsky



Fonte: elaborado pela autora com base em Vygotsky (1991)

É possível perceber que o professor não ocupa o topo do processo de aprendizagem. Ele não é o gerador do conhecimento – até porque seu poder sobre os valores dados em uma sociedade é quase nulo. Também é possível perceber que, no processo de aprendizagem, existem obrigatoriamente três elementos se relacionando (o meio, a criança e os seus valores já internalizados, e a atuação do professor) e que o resultado dessa interação é sempre singular, uma vez que todos os elementos são sócio-histórico-culturalmente situados.

Com este esquema em mente surgem algumas perguntas: o papel do professor foi suprimido? Os conteúdos deixam de ser importantes? O foco do ensino é apenas o aluno? Para a primeira pergunta a resposta é não. Na verdade, do professor como organizador e diretor do processo educativo será exigido uma técnica muito mais complexa.

Depositar conteúdos de forma centralizadora e sem a participação das crianças é, de certa forma, uma posição confortável no processo educativo. Elaborar estratégias e atividades pedagógicas que incluam, além dos conteúdos, a própria criança que aprende, requer o conhecimento não apenas do “o quê” e do “porquê” ensinar, mas principalmente dos “como” ensinar que podem ser tão diversos quanto os sujeitos que adentram na escola.

Para a segunda pergunta a resposta também é não. Os currículos apenas deixariam de ser estáticos e pautados em tradição, para se transformarem em conhecimento integrado com

a sociedade na qual estão os sujeitos aprendentes. A resposta para a terceira pergunta exige um melhor esclarecimento acerca do aluno que para a nossa discussão é a criança.

Para Vygotsky, nessa estrutura de educação a criança assume um papel de destaque. Vale a pena lembrar que, para o autor, o conceito de desenvolvimento corresponde àquilo que a criança passa a fazer sozinha após um momento de ação mediada. Também é importante retomar a afirmação do autor de que as crianças não são tábulas rasas em que a escola deposita informação de forma padronizada e que a internalização do conhecimento se dá mediante o estabelecimento de sentido que os sujeitos fazem singularmente.

Daí podemos depreender que o desenvolvimento e o aprendizado só são possíveis com a participação ativa da criança. Não há aprendizado que não decorra da própria iniciativa da criança, ela também “educa a si mesma. No fim das contas, **o que educa os alunos é o que eles mesmos realizam e não o que recebem**; os alunos só se modificam através de sua própria iniciativa. Apesar disso, essa ideia não é levada a suas últimas consequências¹⁶²” (VYGOTSKY, 1991, p. 160. Tradução nossa. Grifo nosso).

Para finalizar a resposta do terceiro questionamento, é importante, no entanto, ressaltarmos uma capciosidade que pode existir ao focar “apenas” no aluno. Uma leitura atenta do trabalho de Vygotsky não permite confundir a importância da criança no processo de aprendizagem com uma visão de sujeito solipsista ou até mesmo de um indivíduo egoísta da filosofia liberal. Como bem esclarece Delari Jr., os princípios éticos da participação do indivíduo na sociedade que Vygotsky arroga para sua teoria são os princípios da “superção, cooperação e emancipação” (2013, p. 47), sobre os quais não nos prologaremos aqui, mas antecipamos serem decorrentes de uma concepção humanista crítica.

Destarte, se a criança passa a assumir condição de destaque para a teoria de Vygotsky é porque sem a participação ativa dela não ocorre a interação. Sendo assim, a centralidade na criança corresponde à efetiva aprendizagem com significação e não uma preterição da figura do professor que continua sendo imprescindível no contexto escolar.

Por fim, todos os conceitos vygotkianos estudados até aqui nos são úteis em nossa discussão sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula no sentido de que: 1 – Os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula precisam fazer sentido para as crianças; 2 – As atividades pedagógicas precisam ser trabalhadas de forma a permitir a interação das crianças entre si e com o objeto de estudo de maneira significativa; 3 – O desenvolvimento de habilidades só é possível mediante a participação ativa das crianças. Sendo assim, trabalhar com a oralidade

¹⁶² No original em tradução espanhola “El autor sabe que el alumno se educa a sí mismo. A fin de cuentas, a los alumnos los educa lo que realizan ellos mismos y no lo que reciben; los alumnos se modifican únicamente a través de su propia iniciativa. A pesar de ello, esta idea no se lleva a sus últimas consecuencias”.

pressupõe permitir e estimular as crianças a desenvolver a expressão oral; 4 – É necessário trabalhar o desenvolvimento das crianças com base naquilo que elas já possuem de conhecimento estabelecido; 5 – Mais do que conhecer o objeto de estudo, é necessário que as crianças reflitam sobre ele e sejam capazes de utilizá-lo competentemente de forma a atuar e transformar a sua realidade.

Dito isso, o caminho que se desenha para o ensino de língua portuguesa na escola, em especial para nós em sua modalidade oral, é o caminho dos gêneros do texto, pois é onde a língua se realiza na sociedade de maneira prática e participativa. Todos nós atuamos na vida pública (e também privada) através dos gêneros textuais, somos inseridos na linguagem através dos gêneros.

No entanto, esse ensino da língua oral pelos gêneros de textos não pode ser estático, ensimesmado ou metalinguístico, como ficou claro em nossa discussão até aqui. Se os gêneros são a materialização da língua em nossas atividades diárias é natural, e até desejável, que a abordagem escolar situe esse ensino nas práticas sociais. Sendo a língua o sustentáculo de toda a ação humana, a interdisciplinaridade é quase condição *sine qua non* para um aprendizado significativo, mas como orientar e sistematizar esse trabalho interdisciplinar em sala de aula?

4 PENSANDO A INTERDISCIPLINARIDADE SOB OS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO ENSINO DA LÍNGUA ORAL

Mais do que uma simples junção de disciplinas no momento de ensinar, a interdisciplinaridade almejada no contexto escolar é aquela que contribua para a formação integral do aluno, aquela que diminua a fragmentação do ensino e transforme o conhecimento em uma rede de informações significativas e interligadas entre si e com o contexto social dos alunos.

A BNCC, ao explicitar os planos de ação para a aprendizagem, esclarece que cabe às redes de ensino “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares” e “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2017, p. 16). Sendo assim, mesmo o documento que regula e orienta o currículo no Brasil não é capaz de determinar uma fórmula de ensino para aplicar a interdisciplinaridade em sala de aula, mas somente as diretrizes que devem nortear esse

processo, o que nos leva mais uma vez a reconhecer a importância da escola e do professor na organização desse conteúdo significativo.

É nesse sentido que a metodologia e a prática pedagógica adotada em sala de aula assumem importância singular para colocar em prática uma aprendizagem significativa pautada em uma abordagem interdisciplinar.

Os fundamentos aqui explicitados da psicologia histórico-cultural, principalmente de base vygostyana, são basilares para pensar atividades pedagógicas interdisciplinares. Os conceitos de *mediação* e *ZDI* atuam como sustentáculos da aprendizagem significativa que é aquela que faz conexões daquilo que é aprendido com aquilo que já faz parte do cotidiano da vida do aluno e, preferencialmente, realizado por ele mesmo.

Por fim, o ensino de língua portuguesa em sua modalidade oral pode e deve pensado como objeto de interdisciplinaridade. Sem querer aqui nos aprofundarmos na já tão discutida dicotomia oral *versus* escrita, é fato que a oralidade esteve sempre presente em nossas atividades diárias, exigindo, portanto, a sua devida adequação aos contextos sociais de uso. Essa realização prática da língua dar-se-á sempre e inevitavelmente através de algum gênero textual, contudo, não basta escolher um gênero e apresentá-lo aos alunos.

É importante que esse gênero seja um gênero corrente e utilizado pelos falantes da língua, que esteja inserido na realidade cultural ou que seja necessário para atuar em determinados contextos da sociedade vigente, que esteja relacionado com a cultura e arte de sua comunidade e que lhe sirva para atuar, modificar e solucionar problemas de sua realidade.

Nesse sentido, a formação integral do aluno pretendida com uma abordagem interdisciplinar não é aquela de projetos em que professores de diferentes disciplinas se reúnem para encontrar algo em comum entre as suas áreas de conhecimento, num movimento de fora para dentro, mas sim aquela em que cada conhecimento ensinado, cada informação aprendida se relacione com a realidade sociocultural do aluno, penetre em sua concepção de mundo e retorne em ações destes em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6^o ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Introdução**. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEB/MEC, 2017.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. (Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.
- LEONTIEV, Alex N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1978.
- MAGALHÃES, Tania Guedes. Oralidade e ensino de língua portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editora, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky e o processo de formação dos conceitos. In: LA TAILLE, Y. de.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2016a.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2016b.
- PIAGET, Jean. **Psychologie et pédagogie**. Paris: Denoël, 1969.
- ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - caderno do professor** (Coleção Alfabetização e Letramento). Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagem líquida na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- VOLOCHINOV, Valentim. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. Prólogo a la version rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza en la psicología”. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. 1926/1991. p. 143-162.
- VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE OS MULTILETRAMENTOS

Autores: César Rodrigo Moura Sousa do Nascimento (<http://lattes.cnpq.br/8491518416680531>); Evangelina Maria Brito de Faria (<http://lattes.cnpq.br/1042071001002488>)

Palavras-chave: Alfabetização. Multiletramentos. Tecnologia

OS MODOS DE LER OS GÊNEROS CONTO E CRÔNICAS NA SALA DE AULA

Autores: Ramísio Vieira de Souza (<http://lattes.cnpq.br/2819372483142107>); Janielly Santos de Vasconcelos Viana (<http://lattes.cnpq.br/6322478610156102>); Maria de Fátima Almeida (<http://lattes.cnpq.br/4647810126048274>)

Palavras-chave: Literatura. Letramento. Ensino

PRÁTICAS DE REESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE BASES DE DADOS

Autoras: Jaciara de Lira Almeida Dantas; Evangelina Maria Brito de Faria

Palavras-chave: Reescrita. Pesquisa. Ensino

O CANTAR FEMININO NA POESIA DE VINÍCIUS DE MORAES: UMA ANÁLISE DE SONETO DE CARTA E MENSAGEM

Autores: Jonathan Lucas Moreira Leite (<http://lattes.cnpq.br/5955267500353678>)

Palavras-chave: Literatura. Feminino. Vinícius de Moraes

AS PALAVRAS E OS SEUS SIGNIFICADOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO LINGUÍSTICA À LUX DE VIGOTSKY E WITTGENSTEIN

Autora: Karina Corrêa Lelles (<http://lattes.cnpq.br/1159208163302371>)

Palavras-chave: Linguística. Vigotsky. Wittgenstein

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E ENSINO: AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Autores: Thiago Guilherme Calixto (<http://lattes.cnpq.br/1906799568027117>); Hermano de França Rodrigues (<http://lattes.cnpq.br/7615268087421599>)

Palavras-chave: História em quadrinhos. Variações linguísticas. Ensino

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Autores: Isaque da Silva Moraes (<http://lattes.cnpq.br/5719423515992084>); Israela Ranna Araújo Lacerda; Thainá de Vasconcelos Gomes (<http://lattes.cnpq.br/2955538212467427>); Alisson Alves dos Santos

Palavras-chave: Linguística. Língua portuguesa. Ensino

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Autoras: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (<http://lattes.cnpq.br/8916191109480157>); Natália Helena Nery e Silva (<http://lattes.cnpq.br/4533042357478461>); Rosenice de Lima Gabriel (<http://lattes.cnpq.br/0350080191479757>).

Palavras-chave: Variação linguística. Livro didático. Ensino de Língua Portuguesa

FALTA ESCOLA BILINGUE PARA OS SURDOS NA CAPITAL PARAIBANA?

Autores: Jakeline Daniela Soraes da Silva Nascimento, Pablo Machel Nabot Silva de Almeida (<http://lattes.cnpq.br/4508890973487596>); Nayara Adriano de Almeida (<http://lattes.cnpq.br/5954790565321166>)

Palavras-chave: Surdos. Bilinguismo. Inclusão

LETRAMENTO LITERÁRIO, DIGITAL E INTERDISCIPLINARIDADE E LIBRAS

Autora: Adriana Moreira de Souza Corrêa (<http://lattes.cnpq.br/7748176565683643>)

Palavras-chave: Letramento literário. Interdisciplinaridade. Libras

PERCEPÇÃO DOCENTES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO INSTITUCIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Autores: Helen Karine Gomes Dantas (<http://lattes.cnpq.br/7148021126615341>); Roberto Derivaldo Anselmo (<http://lattes.cnpq.br/6753950100242152>)

Palavras-chave: Educação. Docência. Psicopedagogia

O NASCIMENTO DE UM FUTURO LEITOR NA PRIMEIRA ETAPA DA INFÂNCIA

Autoras: Nadja Maria de Menezes Moraes (<http://lattes.cnpq.br/9557733400432404>); Laiane Figueiredo Nóbrega Vasconcelos (<http://lattes.cnpq.br/7890623605595821>); Maria do Carmo Aguiar Melo Neta (<http://lattes.cnpq.br/5105311187291945>)

Palavras-chave: Letramento literário. Infância. Escola

A LIBRAS: INTERAÇÃO JUNTO AOS ALUNOS SURDOS, ESCOLA E FAMÍLIA

Autoras: Maria Zilda Medeiros da Silva (<http://lattes.cnpq.br/8887705189273098>); Rosilene Felix Mamedes (<http://lattes.cnpq.br/4275374274885442>)

Palavras-chave: Libras. Inclusão. Escola

A POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Autora: Cristiane Sousa de Assis (<http://lattes.cnpq.br/9330104384987382>)

Palavras-chave: Política educacional. Inclusão. Escola

TAARE ZAMEEN PAR – UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE A DISLEXIA E A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A FONOAUDIOLOGIA E PEDAGOGIA

Autoras: Kelly Dias Moura (<http://lattes.cnpq.br/5564563235963314>); Jacilene de Souza Silva; Rosilene Felix Mamedes
Palavras-chave: Dislexia. Fonoaudiologia. Pedagogia

EVASÃO ESCOLAR NA EJA: FATOR DE EXCLUSÃO SOCIAL

Autoras: Márcia Geam Oliveira Alves (<http://lattes.cnpq.br/5074067476334213>); Adriana Cláudia da Silva Rocha (<http://lattes.cnpq.br/1397739515249825>); Rosilene Felix Mamedes
Palavras-chave: Eja. Exclusão Social. Ensino

PRESSUPOSTOS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA BÁSICA

Autores: Maria Lucilene Pereira dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/9134504580223785>); Wilder Kléber Fernandes de Santana (<http://lattes.cnpq.br/4768062692409818>)
Palavras-chave: Inclusão. Down. Escola

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

Autores: Adilma Gomes da Silva Machado (<http://lattes.cnpq.br/6698663075218742>), Wilder Kléber Fernandes de Santana; Rosilene Felix Mamedes
Palavras-chave: Segunda língua. Surdo. Aquisição da linguagem

UMA ABORDAGEM SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO DE QUÍMICA

Autor: Carlos Alberto de Carvalho Alves (<http://lattes.cnpq.br/4713058626131405>)
Palavras-chave: Ensino. Interdisciplinaridade. Química

UMA ANÁLISE LÉXICO-SEMÂNTICA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA: APLICAÇÃO NAS SALAS DE AULA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autora: Cidilene César de Andrade (<http://lattes.cnpq.br/6818893000731554>)
Palavras-chave: Linguística. Eja. Música popular

O PERFIL DOCENTE NA INTERFACE COM O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS ACERCA DA IDENTIDADE, PROFISSÃO E FORMAÇÃO

Autores: Laiane Figueiredo Nóbrega Vasconcelos; Nadja Maria de Menezes Morais; Pablo Machel Nabot Silva de Almeida
Palavras-chave: Docência. Ensino. Formação

FORMAÇÃO DOCENTE UM NOVO OLHAR SOB A PERPECTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE AFONSO BEZERRA/RN

Autor: Mistênio Bertuleza de Araújo (<http://lattes.cnpq.br/6617675398303079>)
Palavras-chave: Docência. Ensino público. Formação

INTERDISCIPLINARIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Autor: Luana do Nascimento Almeida (<http://lattes.cnpq.br/6836320721348434>); Ana Carolina Costa de Oliveira (<http://lattes.cnpq.br/9931879109914549>)
Palavras-chave: Docência. Interdisciplinaridade. Ensino público

ESTADO DA ARTE DE PESQUISAS SOBRE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB

Autora: Larissa Cavalcanti de Albuquerque (<http://lattes.cnpq.br/7167318693091247>)
Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Pós-graduação

BEM-ESTAR SUBJETIVO: COMPARANDO OS AFETOS DE ALUNOS NA ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA

Autora: Karla Alves Carlos (<http://lattes.cnpq.br/5228266683541295>)
Palavras-chave: Pesquisa. Discente. Escola.

O CLAUSTRO DE NASCISO: ENTRE A SOLIDÃO DO SEXO À DESTRUIÇÃO DO FETICHE

Autores: Fábio Gustavo Romero Simeão (<http://lattes.cnpq.br/7554838966027893>); Hermano de França Rodrigues
Palavras-chave: Literatura; Psicanálise; Desamparo.

MOS MAIORUM NO CONTEXTO DO PRINCIPADO AUGUSTIANO: UMA ABORDAGEM ILUSTRADA PELAS ODES DE HORÁCIO

Autoras: Lívia Maria da Silva (<http://lattes.cnpq.br/8831978730457259>); Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro (<http://lattes.cnpq.br/8472981722249153>)
Palavras-chave: Literatura. História. Horácio

O PAPEL DAS MUSAS NA FUNÇÃO PERFORMATIVA DO CANTO (HORÁCIO, ODE, III, 1, 1-4)

Autoras: Lívia Maria da Silva; Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Palavras-chave: Literatura. Musas. Horácio

O NORDESTE E SUAS ARTES: RESSIGNIFICANDO LEITURAS E CONSTRUINDO PRÁTICAS

Autoras: Laís Correia Teófilo de Souza (<http://lattes.cnpq.br/0623083644624554>); Maria Mayara de Lima Raulim Ramos; Vitória da Silva Figueiredo (<http://lattes.cnpq.br/6851571600861462>); Karlleene Cristina de Carvalho Silva
Palavras-chave: Nordeste. Práticas de Leitura. Ensino de Língua Portuguesa

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E RUMOS NA ATUALIDADE

Autores: Leidy Jane Claudino de Lima (<http://lattes.cnpq.br/2235499238759879>); Alexandre de Oliveira Ferreira (<http://lattes.cnpq.br/2479281960713371>); Edivania de Castro Pires

(<http://lattes.cnpq.br/2372521795834581>); Jorge Fernando Hermida Aveiro
(<http://lattes.cnpq.br/5339043311979485>)
Palavras-chave: Política educacional. Inclusão. Escola

ENTRE O DESEJO E A FALTA: A (IN)SATISFAÇÃO HISTÉRICA EM FELICIDADE CLANDESTINA

Autora: Monik Giselle Lira Monteiro (<http://lattes.cnpq.br/7881433161678300>)
Palavras-chave: Literatura. Psicanálise. Desejo

REPERCUSSÕES ACERCA DA TRANSEXUALIDADE NO VIÉS PSICANALÍTICO E DAS TEORIAS DE GÊNERO

Autoras: Stephanie Delany Olimpio de Almeida Silva
(<http://lattes.cnpq.br/9268044455084715>); Monik Giselle Lira Monteiro
Palavras-chave: Transexualidade. Gênero. Psicanálise

AS FACES DA LOUCURA: REFLEXÕES A PARTIR DA CLÍNICA PSICANALÍTICA

Autoras: Thays Rochelle Carvalho de Figueredo; Monik Giselle Lira Monteiro
Palavras-chave: Psicanálise. Clínica. Loucura

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UM INCENTIVO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Autoras: Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho (<http://lattes.cnpq.br/3066911407880300>);
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (<http://lattes.cnpq.br/3535418783422124>)
Palavras-chave: Letramento literário. Textos multimodais. Produção escrita

O PAPEL DA NEUROCIÊNCIA E SEUS CAMPOS, RELACIONADOS A PACIENTES COM ALZHEIMER: DA DESCOBERTA AOS BENEFÍCIOS DO TRATAMENTO

Autora: Francielly Gomes de Melo (<http://lattes.cnpq.br/7499112247156163>)
Palavras-chave: Neurociência. Alzheimer. Pesquisa

A LUTA PELA TERRA E PARTICIPAÇÃO POPULAR NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS QUILOMBOLAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO/PRONERA/UFPB

Autora: Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/3112713913777703>)
Palavras-chave: Pedagogia do campo. Quilombo. Pesquisa

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE POPULAR: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Autores: Shirleide Karla de Oliveira Silva (<http://lattes.cnpq.br/1779132919712122>); Ítalo Eduardo Medeiros Sousa (<http://lattes.cnpq.br/8785199980916750>)
Palavras-chave: Formação docente. Graduação. UFPB

OS PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS PRÁTICAS E PRODUÇÃO DE SABERES NO GRUPO DE MULHERES ARTESÃS “MÃES DO BARRO”

Autora: Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos
Palavras-chave: Educação popular. Educação do campo. Pesquisa

A LEI DA EDUCAÇÃO: ENTRE O SIM E O NÃO À VALORIZAÇÃO DOCENTE

Autores: Alexandre de Oliveira Ferreira (<http://lattes.cnpq.br/2479281960713371>); Wellington Magnólia Lacerda Leite de Andrade (<http://lattes.cnpq.br/6917407151594083>), Leidy Jane Claudino de Lima Andrade; Wilson Honorato Aragão (<http://lattes.cnpq.br/4673228883610996>)
Palavras-chave: Legislação. Docente. Educação escolar

INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: MECANISMOS QUE VIABILIZAM A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA SUPERANDO INSTABILIDADES QUE SE APRESENTAM À EDUCAÇÃO E A ESCOLA

Autor: Carlos Alberto de Carvalho Andrade (<http://lattes.cnpq.br/1683412921278576>)
Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação continuada. Ciências

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES ASSENTADOS NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO E ENVOLVIMENTO SOCIAL

Autoras: Luciane Carneiro de Souza (<http://lattes.cnpq.br/3876997398073647>); Nelma Rejane Olinto de Oliveira Pereira (<http://lattes.cnpq.br/9407776532351928>)
Palavras-chave: Educação do campo. MST. Formação docente

PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE SUSTENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE REGULAR DE ENSINO: BREVE ANÁLISE

Autora: Zilma Josefa da Silva Cavalcante (<http://lattes.cnpq.br/5290637641226245>)
Palavras-chave: Política educacional. Educação básica. Inclusão

NOVOS HORIZONTES PARA O AGIR DOCENTE VIA TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

Autores: Manoel Alves Tavares de Melo (<http://lattes.cnpq.br/8223473960586474>); Wilder Kleber Fernandes de Santana
Palavras-chave: Docência. Tecnologia. Ensino

OS DESAFIOS FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Autora: Luane Diniz dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/3522293375691289>)

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Ensino

CULTURA DA NORMA PADRÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autores: Anabelle Sousa Azevedo (<http://lattes.cnpq.br/2204402251197771>); Iago Salles Lobo Correia (<http://lattes.cnpq.br/2102400846140044>); Isaque da Silva Moraes (<http://lattes.cnpq.br/5719423515992084>)

Palavras-chave: Educação básica; Preconceito linguístico; Norma padrão.

CONTANDO HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Autoras: Juliana Soares Vanderley (<http://lattes.cnpq.br/9021609089935270>); Vanessa da Silva Balbino (<http://lattes.cnpq.br/2516281972074835>); Regina Celi Delfino da Silva (<http://lattes.cnpq.br/3415696720582781>); Adilma Gomes da Silva Machado (<http://lattes.cnpq.br/6698663075218742>); Rosilene Felix Mamedes

Palavras-chave: Contação de histórias. Literatura infantil. Sequência didática.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PSICOLÓGICA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR DA ORALIDADE .

Autora: Tammy Suelen de Souza Vieira (<http://lattes.cnpq.br/5481702260498943>)

Palavras-chave: Vygotsky. Interdisciplinaridade. Oralidade.