

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**REVISTA QUERUBIM**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

Ano 10 Número 22 Volume 2

ISSN – 1809-3264

2014

2014

2014

2014

**REVISTA QUERUBIM  
NITERÓI – RIO DE JANEIRO**

**2014**

NITERÓI RJ

Revista Querubim 2014 – Ano 10 nº 22 – vol.2 – 143 p. (fevereiro – 2014)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2014 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais  
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Italia)  
Carlos Walter Porto-Goncalves (UFF - Brasil)  
Darcilia Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Paolo Vittoria  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vanderlei Mendes de Oliveira  
Venício da Cunha Fernandes

**Sumário**

01	Conceito de ecodesign na produção de sapatos, visando os materiais usados para garantir maior sustentabilidade ao meio ambiente – <b>Marianne Freitas de Almeida</b>	04
02	Tecnologias de informação na sociedade: um estudo de caso realizado na cidade de Coronel Ezequiel (RN) – <b>Mayane Ferreira de Farias</b>	11
03	Compreendendo um pouco sobre a realidade da educação no Brasil com ênfase no trabalho pedagógico – <b>Mayara Ferreira de Farias, Judson Daniel Januário da Silva, Janaina Luciana de Medeiros e Mayane Ferreira de Farias</b>	30
04	Fatores essenciais para o desenvolvimento da atividade turística em uma localidade – <b>Mayara Ferreira de Farias, Janaina Luciana de Medeiros, Judson Daniel Januario da Silva e Mayane Ferreira de Farias</b>	41
05	Sociedade administrada, indivíduo moderno e educação: uma análise a partir de Zygmunt Bauman – <b>Rafael Bianchi Silva e Alonso Bezerra de Carvalho</b>	53
06	Ensino fundamental de nove anos e a educação infantil: o ingresso da criança de seis anos de idade em perspectiva – <b>Raimundo Almeida Severino da Silva, Ivonete Milhomem Lima e Severina Alves de Almeida</b>	59
07	O ensino da LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS – <b>Renato Rodrigues Pereira e Simone Pereira da Cruz</b>	72
08	Educação em saúde: a aplicação de saberes tradicionais no cultivo de hortas urbanas – <b>Saynara Souza dos Santos, Wagner dos Santos Mariano, Nádia Cristina S. Brandão, Fabio de Jesus Castro e Gecilane Ferreira</b>	79
09	Anotações em torno da literatura infantojuvenil de Clarice Lispector – <b>Rodrigo da Costa Araujo</b>	86
10	Educação bilíngue e intercultural em contextos indígenas: os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa faladas nas aldeias São José e Mariazinha – <b>Severina Alves de Almeida, Jeane Alves de Almeida e Mariane Freitas de Almeida</b>	93
11	Novas tensões no trabalho docente a partir do fomento da política de educação integral no país – <b>Sheila Cristina Monteiro Matos</b>	102
12	A segunda emenda à constituição dos Estados Unidos da América ainda permanece válida em pleno século XXI? – <b>Thiago Abreu de Figueiredo e Nádia Xavier Moreira</b>	109
13	Texto e contexto: dramaturgia teatral, educação e diversidade – <b>Vagner de Souza Vargas e Denise Marcos Bussoletti</b>	115
14	A relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem: estudo de caso na Escola Municipal Professora Alzira Matias de Melo (João Câmara, RN) – <b>Verônica Ramos Agostinho Silva, Mayara Ferreira de Farias e Janaina Luciana de Medeiros</b>	122
15	<b>RESENHA</b> MENDONÇA, Francisco. <b>Geografia física: ciência humana?</b> São Paulo: Contexto, 2002. – <b>Mayara Ferreira de Farias</b>	136
16	<b>RESENHA</b> MACHADO, A.R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. <b>Linguagem em (Dis)curso</b> , Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619- 633, set./dez. 2010. – <b>Rita Rodrigues de Souza</b>	138
17	<b>RESENHA</b> CORTÁZAR, Julio. <i>Discurso do urso</i> . Trad. Leo Cunha. Ilustração de Emilio Urberuaga. Rio de Janeiro. Galerinha Record. 2012. 25p. – <b>Rodrigo da Costa Araujo</b>	141

## CONCEITO DE ECODSIGN NA PRODUÇÃO DE SAPATOS, VISANDO OS MATERIAIS USADOS PARA GARANTIR MAIOR SUSTENTABILIDADE AO MEIO AMBIENTE

Marianne Freitas de Almeida<sup>1</sup>

### Resumo

O Design Sustentável surgiu a partir dos esforços das empresas industriais dos EUA, criando produtos que não agredisse o Meio Ambiente. Visto que, com o crescimento do consumismo, aumentou em grande escala o descarte de produtos industriais, acarretando assim a poluição causada por os materiais usados na fabricação desses produtos. Vários designers criaram e adotaram conceitos em cima disso a fim de encontrar uma solução, fazendo uso de vários métodos sustentáveis para aplicação nesse processo de fabricação, inclusive na produção de sapatos no segmento de Moda Sustentável. Por fim, os resultados encontrados através de métodos comparativos e de metodologias sustentáveis aplicados ao design.

**Palavras chave:** Sustentabilidade, Sapato, 3R's, Ecodesign, Impacto.

### Abstract

The Sustainable Design emerged from the efforts of industrial firms in the USA, creating products that not might attack the Environment. Seen that with the growth of consumerism, increased large-scale disposal of industrial products, thus causing pollution caused by the materials used in manufacturing. Several designers have embraced concepts and on top of that in order to find a solution by making use of various sustainable methods for application in the manufacturing process, including the production of shoes in Sustainable Fashion segment. Finally, our findings through comparative methods and methodologies applied to sustainable design.

**Keywords:** Sustainability, Footwear, 3R's, Ecodesign, Impact.

### Introdução

Abordar questões ambientais no design é uma prática recente para melhor compreender a construção dos métodos e, conceitos do design após o advento do conceito de desenvolvimento sustentável. Constitui as definições de Design Sustentável (Ecodesign), onde se trata dos conceitos citado por outros autores, e dos processos metodológicos aplicados à sustentabilidade. A definição dos 3R's, e a importância dessa filosofia ao design.

O envolvimento de sustentabilidade na Moda e de como é visto os processos adotados na produção de sapatos, dando um conceito histórico ao produto.

Este artigo é estruturado da seguinte forma:

1. Design Sustentável (Ecodesign)
  - 1.1 Metodologia Sustentável
2. Sustentabilidade (3R's: Reduzir, Reutilizar e Reciclar)
3. Sustentabilidade e Design de Moda
  - 3.1 Sapatos
4. Case: Designer Sueca
5. Metodologia de Pesquisa

---

<sup>1</sup>Acadêmica na Universidade Federal de Pernambuco campus de Caruaru.

## Objeto de estudo

Ampliação dos conceitos ecológicos ao Design de Moda.

## Justificativa para a área do Design

Mostrar as formas adquiridas à fabricação de sapatos preservando o meio ambiente no uso de materiais recicláveis. Análise dos tipos de materiais que não gerem impactos ambientais durante o seu ciclo de vida, respeitando a saúde e segurança dos consumidores e adaptar o modelo às novas matérias-primas sem perder o estilo e a funcionalidade, e dos paradigmas de atitudes politicamente corretas, visando o conceito básico dos 3R's: Reduzir, Reutilizar e Reciclar.

### 1. Design Sustentável (Ecodesign)

Segundo Reichert (2006: p. 4):

O conceito de *Ecodesign* originou-se no início dos anos 90, com os esforços das indústrias eletrônicas dos EUA para criarem produtos que fossem menos agressivos ao Meio Ambiente. Desenvolveram uma base de conhecimentos em projetos voltados para a proteção do Meio Ambiente, que primeiramente beneficiou estas indústrias. A partir desta época, tem crescido rapidamente o interesse pelo tema, principalmente em empresas que já desenvolviam programas de gestão ambiental e de prevenção da poluição.

O conceito de Ecodesign segundo Fiksel (1999: p. 513), como sendo: *“Um conjunto específico de práticas de projeto, orientadas à criação de produtos e processos ecoeficientes, tendo respeito aos objetivos ambientais, de saúde e segurança durante todo o ciclo de vida destes produtos e processos.”*

Reichert (2006:4) ainda acrescenta que:

O *Ecodesign* tem como objetivo principal reduzir o impacto ambiental do produto em todas as principais fases do ciclo de vida de um produto que são: a obtenção das matérias-primas, a produção, a distribuição, a utilização e o destino final. O resultado deste ato serão produtos que devem ser acessíveis economicamente ao maior número de pessoas possível cumprindo sua função fundamental e básica que é trazer o bem-estar e a satisfação a quem os utiliza.

#### 1.1 – Metodologia de Design Sustentável

Muitos autores propuseram métodos para o desenvolvimento de produtos, mas, para a revisão proposta nesse artigo, foram estudados os autores com maior destaque principalmente no meio acadêmico.

Segundo Baduy (2008) O projeto faz parte do ciclo de vida dos produtos. Para o design ser sustentável deve-se ampliar a atenção para o ciclo de vida desde a matéria-prima até a sua decomposição.

São consideradas cinco fases:

#### Pré-produção

Inclui a aquisição de recursos (matéria-prima) e a escolha dos processos utilizados para a produção.

### **Produção**

Processos para a realização dos diversos componentes constituintes do produto/ a montagem e o acabamento.

### **Distribuição**

Os deslocamentos durante todo o ciclo de vida (embalagem, transporte, retorno do produto).

### **Uso do Produto**

Consumo de recurso necessário para utilização e funcionamento, por exemplo, manutenção.

### **Destinação do produto**

Percurso percorrido pelo produto depois de descartado.

Löbach (2000) Afirma que todo o processo de Design é tanto um processo criativo como um processo de solução de problemas concretizado em um projeto industrial e incorporando as características que possam satisfazer as necessidades humanas de forma duradoura, podendo se desenvolver de forma extremamente complexa dependendo da magnitude do problema, e a divide em quatro fases distintas: Análise do Problema, Geração de Alternativas, Avaliação das Alternativas e Realização da Solução do Problema. Embora nunca sejam separáveis no caso real, elas se entrelaçam umas às outras com avanços e retrocessos durante o processo de projeto.

Baxter (1998) prioriza as questões mercadológicas quando diz que “a inovação é um ingrediente vital para o sucesso dos negócios”, onde “o planejamento incluindo identificação de uma oportunidade, pesquisa de marketing, análise dos produtos concorrentes, proposta do novo produto, elaboração das especificações da oportunidade e a especificação do projeto” são quesitos fundamentais para fazer frente à concorrência industrial como estratégia empresarial inovadora, propondo redução de custos e criação de uma identidade ou estilo no produto.

## **2. Sustentabilidade (3R's: Reduzir, Reutilizar e Reciclar)**

Atualmente, visto que de acordo com os avanços tecnológicos, novas formas e fontes de criação para diversos produtos vêm sendo desenvolvidas dentro da visão do design sustentável, ou seja, devem ser elaborados para possíveis reutilizações, com maior durabilidade que evite baixa utilização e uso de materiais que permitam a reciclagem. Um dos papéis principais do designer é se preocupar com o tipo de material usado, pois ao ser descartado de forma indevida acarretará no impacto ambiental, nesse caso atribui-se o conceito dos 3R's:

### **Reduzir**

Estabelece na diminuição do consumo exagerado de produtos não favoráveis às fontes renováveis, como por exemplo, comprar apenas produtos que não venham com muita embalagem, a menos que sejam reaproveitáveis.

### **Reutilizar**

Significa dar um novo uso para as coisas, evitando que estas virem lixo. Reutilizar os potes de margarida, por exemplo, como recipientes para congelar alimentos, utilizar canecas rachadas como míni vasos, fazer sacolas utilizando garrafas PET, aproveitar os dois lados das folhas de papel são algumas ideias da reutilização de materiais.

## Reciclar

Reciclar é a solução para aquilo que não pode ser reutilizado e mesmo dependendo do tipo de material a reciclarem ainda não é a solução. Mas reciclar envolve uma rede um pouco maior, pois para isto precisamos primeiro de postos de coleta que destinem corretamente o material, depois precisamos da conscientização das pessoas para recolherem, separarem e levarem até os postos o lixo que pode ser reciclável.



Figura I: esquema dos 3R's. Fonte: [http:// www.blogbuziosmaisverde.blogspot.com](http://www.blogbuziosmaisverde.blogspot.com)

## 3. Sustentabilidade e Design de Moda

O Design de moda, ainda precisa explorar novas propostas, para a utilização de materiais que gere menos impacto ambiental, evitando a produção exagerada de novos produtos e a geração de resíduos que poluam o meio ambiente.

A moda dentro da estética contemporânea, com um ciclo de vida mais longo das roupas, a redução de consumo, o uso de matéria prima renovável e de fibras orgânicas, entre outras ações, poderá ser mais adequada a alguns princípios de uma estética ambiental. Portanto, o design não é somente uma preocupação estética, mas tem também como princípio tornar possível usufruir atualmente os recursos naturais sem comprometer as gerações futuras.

De acordo com Baduy (2008) essa abordagem é interessante, pois engloba as esferas ambientais e sociais, além disso, o valor do produto com essas características se desloca apenas da inovação ao acesso de determinado bem ou benefício, melhorando a qualidade de vida com inevitável aumento de consumo de recursos mais condizentes.

### 3.1 Sapatos

Alguns pesquisadores afirmam que os sapatos foram inventados na Mesopotâmia, onde atualmente fica o Iraque, há mais de 3.200 anos. Eles eram feitos de couro macio para que os antigos pudessem atravessar trilhas montanhosas.

No Egito Antigo, entre 3.100 a.C. e 32 a.C., apenas os nobres usavam sandálias de couro. Os faraós usavam calçados deste tipo adornados com ouro. No século XX, novos materiais, técnicas e tecidos entram na produção, que passa a ser setorizada entre design, modelagem, confecção, distribuição, entre outros setores. A necessidade dos atletas obterem um melhor desempenho em competições originou um novo segmento na indústria, voltado aos esportes, o que possibilitou a criação de tênis tecnológicos, que invadiram o vestuário de todos os grupos sociais. Além disso, a explosão da moda entre o público médio, a partir dos anos 80, também possibilitou o aumento do número de pessoas que passaram a consumir calçados

de grife, tanto os mais simples quanto aqueles assinados por grandes estilistas, verdadeiros artigos de luxo.

Desde o início, a parceria moda e meio ambiente não tem contribuído com muitas vantagens no que diz respeito ao meio ambiente, mesmo nos primórdios da civilização onde não existia se quer o conceito de moda, o homem já se utilizava dos recursos da natureza para vestimenta e adornos.

#### 4. Case: Designer Sueca

A **what's more alive than you** (wmaty) é uma empresa italiana que tem difundido a moda colaborativa. Segundo informações da **Marie Claire Brasil**, em seu primeiro projeto a marca premiou 15 Designers vencedores pelas ideias criativas e interessantes.

Entre eles, a sueca **Liza Fredika Aslund**, 20, que estudou moda na Danih Designschool, em Copenhague (Dinamarca). Em sua mais recente onda de inspiração ela desenvolveu uma linha de sapatos com peças recolhidas em canteiros de obras. Restos de canos de pvc, além de pedaços de ferro, madeira e maçanetas de porta compõem o salto dos calçados. O grande destaque dos sapatos são os saltos de 12 cm, feitos com pedacinhos de madeira que foram das fabricações de cadeiras e mesas. As peças são montadas em um eixo de metal e foram projetadas para uma boa distribuição do peso da pessoa enquanto ela caminha.

Além dos sapatos serem praticamente uma escultura, eles são ecologicamente corretos, pois reaproveitam restos de materiais de construção.



Figura II: modelo tradicional do scarpin de Liza Fredika. Fonte: <http://www.dasmariasblog.pop.com.br>

#### 5. Metodologia de Pesquisa

Na elaboração da pesquisa foram usados os métodos: comparativo e o método de design sustentável, formulado por Löbach (2000) para solução de problemas de design. Consistiu em analisar as principais matérias-primas utilizadas atualmente no mercado na fabricação de sapatos. Através de pesquisas bibliográficas identificamos os componentes do objeto de estudo e alternativas sustentáveis de substituição dos mesmos.

## 6. Resultados

Observando o método de Löbach (2000) citado no item 1.1 **Metodologia de design sustentável**, analisamos os dados, ou seja, o problema a ser definido que nesse artigo é a fabricação de sapatos ecologicamente corretos. Pesquisamos os componentes do objeto para gerar novas alternativas comparando-os em termos de sustentabilidade. Avaliamos se essas alternativas são passíveis de fabricação industrial e por fim realizamos a solução que nesse caso é a proposta de criação desse sapato e de outros que tragam as características do mesmo, a teoria dos 3R's: reduzir, reutilizar e reciclar. Causando assim o mínimo de impacto ambiental.

Amostra dos resultados encontrados através da pesquisa realizada dos materiais usados na fabricação dos sapatos:

### Parte superior

**Couro:** As etapas de curtimento de couro são responsáveis pela maior carga de poluentes no processo de produção de calçados. Devido à utilização de sulfeto de sódio. Uma alternativa seria realizar esse processo usando tanino natural que é extraído de partes de plantas como: cascas, madeiras, frutos e etc. Dessa forma não ocorre agressão ao meio ambiente.

### Forro

**Tecido 100% algodão:** O tecido é constituído de fibras vegetais e é composto por celulose (de 88% a 96%) e o resto é formado por proteínas, pectinas, ceras, ácidos orgânicos e pigmentos.

### Solado

**Látex:** Esse material resulta do metabolismo de diversos vegetais. O principal é a seringueira. Torna-se uma alternativa inteligente, pois além de proporcionar conforto e flexibilidade para o calçado, não causa nenhum impacto a natureza.

### Reforços e Enchimentos

São aplicados nos calçados com a função de reforçar e sustentar tanto as estruturas quanto a construção dos sapatos em sua totalidade. O látex também é alternativa na realização de espumas de preenchimento dos calçados. Para os reforços uma opção sustentável é confecciona-los com celulose regenerada com uma gramatura mais espessa (aproximadamente 08 mm) para reforçar a região de feixes ou de cadarços.

### Adesivos

Os adesivos são usados na montagem e colagem do solado, colocados entre duas superfícies, as mantém unidas pelas forças de superfícies. Geralmente nos calçados são utilizados adesivos de Talueno e Xileno que são substâncias tóxicas e narcóticas, agressivas principalmente aos trabalhadores que as inalam. Um sapato ecológico utiliza solvente de água e atóxicos na composição e não contém solventes prejudiciais.

### Considerações Finais

Analisando as informações obtidas percebemos a importância de se trabalhar com recursos que além de serem adaptáveis à produção em série e resistentes. Podem ser diferenciais no momento de se criar identidade e valorização desses produtos, tendo em vista os valores ambientais que os mesmos carregam.

### Referências Bibliográficas

BAXTER, M. **Projeto de Produto - Guia Prático para o Desenvolvimento de Novos Produtos**. São Paulo, Editora Edgar Blücher, 1998.

BADUY, Dorotéia. **Design de Moda: olhares diversos**. Barueri, SP: Escrituras Editora, 2008.

BONSIEPE, G. (coordenador). **Metodologia Experimental: Desenho Industrial**. Brasília, CNPq/ Coordenação Editorial, 1984.

CEZAR, M.R., MORO, A. R. P., JORGE, I. M. P. e REIS P. F. **O conforto em calçados; atualidades**. XXIII. Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Anais CDR Ouro Preto, MG, Brasil, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª Edição. São Paulo: Atlas, 2010.

LÖBACH, B. **Desenho Industrial - base para configuração dos produtos industriais**. São Paulo, Edgar Blücher, 2000.

REICHERT, Iara Krause. **Dossiê Técnico Aplicação do conceito de Ecodesign em calçados**. Colaboração: Mauri Rubem Schmidt, 2006.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NA CIDADE DE CORONEL EZEQUIEL (RN)

Mayane Ferreira de Farias<sup>2</sup>

### Resumo

Na atualidade, a utilização da informática é requisito fundamental para a obtenção de informações, utilização de conhecimentos na vida profissional e cotidiana, possibilitando que pessoas se tornem o diferencial no mercado de trabalho. O presente relatório teve a finalidade de mostrar as especificidades das atividades de ensinamentos de informática aos funcionários e de manutenção de computadores realizadas durante as 400 horas exigidas para finalização do curso de informática, com parceria entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Prefeitura Municipal de Coronel Ezequiel/RN, possibilitando, pois, a valorização do ensino de informática oferecido pelo instituto.

**Palavras-Chave:** Atuação profissional; conhecimento técnico; informática.

### Abstract

At present, the use of information is crucial for obtaining information, knowledge use in professional and everyday life requirement, enabling people to become the differential in the labor market. This report aimed to show the specificities of teaching computer to officials and computer maintenance performed during the 400 hours required for completion of computer course, with partnership between the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN) activities and the Municipality of Colonel Ezequiel / RN, enabling thus the enhancement of teaching computer science offered by the institute.

**Keywords:** Professional Experience; Technical knowledge; Computer.

### Introdução

Atualmente possuir conhecimentos básicos de informática é essencial, tendo em vista aos avanços ocasionados pela globalização na vida das pessoas. Porém, nem todas as pessoas possuem condições financeiras a pagar um curso de informática que os façam ser diferencial no que escolheram fazer.

Sabe-se, também, que essas tecnologias de informação possibilitam além de benefícios profissionais e pessoais de estímulo a fazer novas amizades, a inserção na nova sociedade que se modifica e se moderniza a cada dia. Onde qualquer pessoa pode ter acesso à informação, nesta perspectiva torna-se essencial a inserção deste conhecimento dentro do ambiente de trabalho.

Neste sentido, de compartilhamento de informações na Prefeitura Municipal de Coronel Ezequiel, possibilitando aos funcionários um aumentando no seu nível de conhecimento sobre informática básica. Ao ponto que o estágio possibilitou, além do conhecimento ampliado da aluna no momento da prática, uma demonstração do conhecimento obtido no Instituto para os funcionários deste estabelecimento público.

Na cidade de Coronel Ezequiel não existe cursos voltados para a área de informática, e tendo como premissa que conhecer como utilizar a informática no dia-a-dia é essencial nos dias atuais e que cada vez mais a globalização impulsiona às pessoas a aprenderem o mínimo de técnica

---

<sup>2</sup> Técnico em informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN/Santa Cruz. Graduanda em Licenciatura em Computação e informática pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFRSA. Bolsista PIBID na UFRSA.

para resolverem suas tarefas utilizando equipamentos informatizados, foi pensada a realização dessa atuação como forma de repassar conhecimentos obtidos no Instituto e de aprender na prática como resolver problemas na área de informática.

A atuação profissional na Prefeitura possuiu relevância social no sentido de incluir os funcionários em uma visão mais ampliada de que se necessita conhecer para que se use adequadamente a informática para resolução de problemas/tarefas diárias. Motivação pessoal ao que se refere a por em prática os conhecimento obtidos em sala de aula no curso técnico subsequente em informática no presente instituto.Relevância acadêmica ao que se refere a geração deste documento que comprove a importância de se aprender sobre informática.

O objetivo geral da atuação era colocar em prática os conhecimentos adquiridos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Tendo como específicos: Ensinar aos funcionários da prefeitura sobre como utilizar os programas da Microsoft; auxiliar na utilização do computador em atividades diárias de trabalho na prefeitura; realizar a manutenção dos computadores e equipamentos de informática.

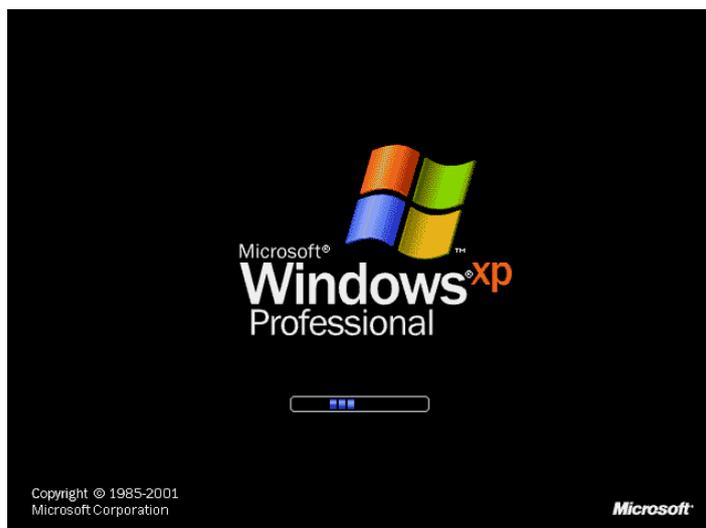
Este trabalho é resultado do estágio realizado na Prefeitura Municipal de Coronel Ezequiel, localizada na Rua Seridó, S/N, bairro: Centro, CEP: 59220-000, Rio Grande do Norte, CNPJ/MF nº 08.158.669/0001-18, em um total de 400 horas, em 4 meses (03 de setembro a 31 de dezembro de 2012).

## **Ensinando aos funcionários**

### **Sistema Operacional Microsoft Windows XP**

Desenvolvido pela empresa Microsoft, o Windows XP iniciou a ser utilizado na década de 80 com o surgimento do Windows 1.0 em conjunto do Windows DOS. Atualmente a versão utilizada é o Windows 8, o qual foi lançado em 2012. (TECHTUDO, 2012).

O sistema operacional consiste em um programa que possui a função de gerenciar recursos fornecendo a possibilidade de existir uma interface entre o usuário e a máquina.Quando utilizado o computador, o Sistema Operacional é o primeiro programa a ser executado e é o último a deixar de funcionar, isso só ocorrerá quando a máquina for desligada.Abaixo, segue a interface no Sistema Operacional Windows XP



*Imagem1- Sistema Operacional Windows XP*

Fonte: Captura de tela feita pela autora.



Imagem 2- Sistema Operacional Windows XP Fonte: Captura de tela feita pela autora.



Imagem 3 - Sistema Operacional Windows XP Fonte: Captura de tela feita pela autora.

## Noções de Hardware

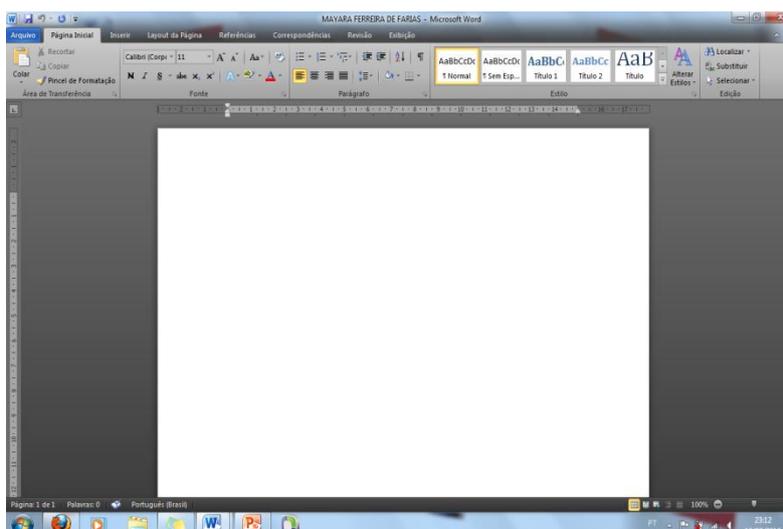
Para um melhor entendimento de como funciona o computador e os programas que o compõe, é fundamental saber o que seriam os chamados “*Hardwares*”. Hardware consiste na parte física do computador, dos quais podemos destacar a CPU, Unidade Central de Processamento, o teclado, o mouse, a impressora, entre outros. (MENDES, 2012)



*Imagem 4 –Hardware.*  
Fonte: Mendes (2012).

## Microsoft Word

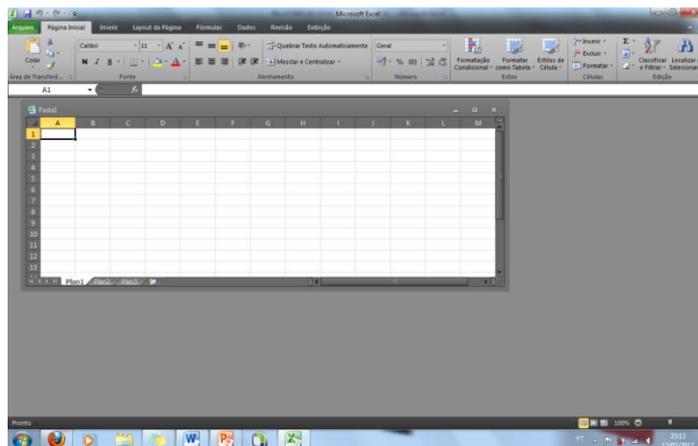
O Microsoft Word consiste em um programa de editor de texto, algumas funções específicas que o programa oferece são: criação, edição e acesso à documentos.



*Imagem5-Microsoft Word*  
Fonte: Captura de tela feita pela autora.

## Microsoft Excel

O Microsoft Excel consiste em um programa de planilha eletrônica utilizada para fins específicos como realização de cálculos, planilha de controle de contas, criação de gráficos, entre outras atividades.

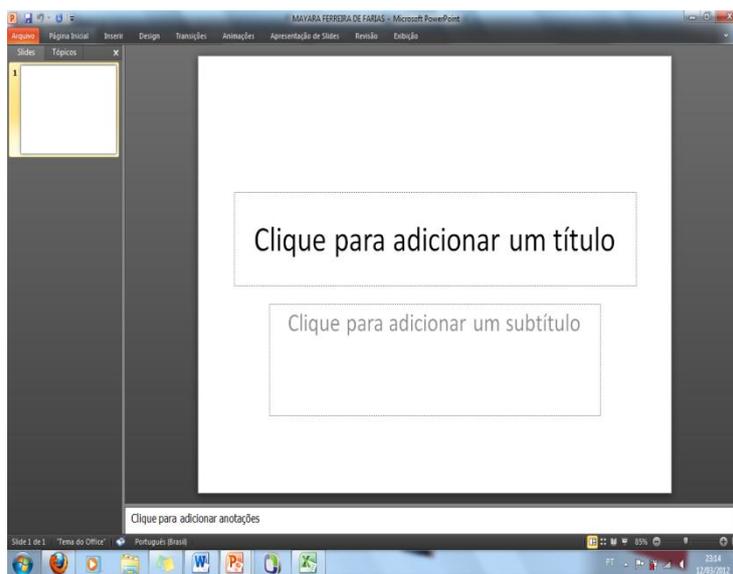


*Imagem6- Microsoft Excel*

Fonte: Captura de tela feita pela autora.

### **Microsoft Power Point**

O Microsoft Power Point consiste em um programa para criação de slides a serem apresentados em situações e com funções específicas. A partir deste programa é possível criar uma apresentação com diversos recursos: visuais, de vídeo, com músicas e sons variados, animações personalizadas.



*Imagem7- Microsoft Power Point*

Fonte: Captura de tela feita pela autora.

## Noções de internet

Como saber de notícias de forma mais rápida, eficiente e, em muitas vezes, com alto grau de confiabilidade nos dias atuais? Certamente o uso da internet veio para facilitar a vida de quem sabe utilizar este recurso com sabedoria.

Atualmente a internet serve como guia em procura por conhecer mais sobre determinado tema, fazer trabalhos escolares e acadêmicos através das informações dispostas em variados sites, além de, geralmente mais utilizado com esta finalidade, servir como um meio que aproxima pessoas através das redes sociais, seja para rever amigos, seja para divulgar negócios, seja para simples entretenimento em fazer novas amizades.

Conhecer como se utiliza esta ferramenta torna-se, pois, em fundamental para a inclusão na chamada “era da revolução técnico-científico-informacional”.

## Técnica em informática

### Instrumentos de medição

Muitas vezes, utilizamos o instrumento certo, porém configurado/parametrizado de forma incorreta e acabamos por danificar tanto o instrumento de medição quanto o circuito a ser medido. Existem dois modelos de instrumentos, os analógicos e os digitais. Os modelos analógicos tem como vantagem uma boa fidelidade de medição, mesmo sob presença de harmônicas e outras interferências no circuito que se deseja medir. Já os digitais possuem a vantagem de uma melhor visualização, principalmente os que utilizam LCD (liquid crystal display) com back light (luz de fundo) (SUPORTE ELETRÔNICA, 2012).

Ao que se refere ao que foi repassado em sala de aula, em prática com multímetro vemos a necessidade de explicá-lo em evidência no presente trabalho. O multímetro consiste em ser um aparelho que possui a função de medir diversas grandezas. Multímetros são instrumentos de teste muito úteis. Ao rodar um comutador multi-posições no medidor, o multímetro pode rápida e facilmente ser configurado para voltímetro, amperímetro ou ohmímetro. Tem várias configurações (escalas) para cada tipo de medidor e escolha de CA (corrente alternada) ou CC (corrente contínua). Alguns multímetros têm recursos adicionais, teste para transistor, teste para condensadores (capacitores) e frequencímetro. (ELECTRÔNICA, 2012).



**Figura 1.** Multímetro.

Fonte: Waltronica Componentes Eletrônicos Ltda. (2012).

O multímetro possui alguns tipos de medidas, conforme tabela abaixo: (SUPORTE ELETRONICA, 2011).

Grandeza	Unidade	Comentário
Tensão	Vc.a., Vc.c.	Indispensável. A maioria dos multímetros trabalha com tensões de até 1000V. Para circuitos de baixa tensão, é mais do que o suficiente.
Corrente	Ac.a.,Ac.c.	Indispensável. Dê preferência aos que tem fusível com fácil acesso.
Ohmímetro	Ohms	Indispensável. Mede resistência e, em muitos casos, continuidade de dois pontos. Lembre-se que esta escala só deve ser utilizada com o circuito desenergizado. Dê preferência aos que possuem teste de continuidade e para diodo com "bip" (aviso sonoro).
Ganho de Transistor (hFE)		Útil para verificação de transistores. Embora não seja preciso, é útil para se determinar se o transistor está ou não funcionando.
Capacímetro	F	Útil para medição de capacitores. Lembre-se de desenergizar os capacitores antes de utilizá-lo.
Indutímetro	H	Útil para medição de indutores. Lembre-se de desenergizar os indutores antes de utilizá-lo.
Frequencímetro	Hz	Útil para medição da frequência do sinal alternado. Pode-se obter esta frequência tanto através da corrente como da tensão.
Wattímetro	W	Útil para medição da potência ativa (W) e reativa (Var). Normalmente se utiliza essas opções em testes de motores de corrente alternada, onde se deseja medir o rendimento do mesmo. É necessário tanto sinais de tensão quanto de corrente.
Varímetro	Var	
Cosfímetro		Mede o fator de potência, isto é, a defasagem entre a tensão e a corrente. É necessário tanto sinais de tensão quanto de corrente. Sua aplicação é semelhante a dos wattímetros e varímetros.

Existem, pois, os multímetros analógicos e os digitais. Cada um possui uma função e uma especificidade em eletrônica. Todos os medidores digitais têm uma bateria (pilha) para os alimentar não usam praticamente nenhuma tensão ou corrente poder do circuito em teste. Isto significa que, nas escalas de tensão DC (corrente contínua) têm uma resistência muito alta (impedância de entrada) 1MΩ ou mais, normalmente 10MΩ. É improvável de afetar o circuito sob teste. (ELECTRÓNICA, 2012).

O mesmo site afirma que existem as seguintes medições em um multímetro digital:  
DC (Tensão): 200mV, 2000mV, 20V, 200V, 600V.  
AC (Tensão): 200V, 600V.  
DC (Corrente): 200μA, 2000μA, 20mA, 200mA, 10A.  
AC (Corrente): Nenhuma. (provavelmente não é necessária).  
Resistência: 200ohm, 2000ohm, 20kohm, 200kohm, 2000kohm, Teste de diodo.

A seguir a representação de um multímetro digital e um analógico, respectivamente:



**Figura 2.** Multímetro Digital

Fonte: Waltronica Componentes Eletrônicos Ltda. (2012).



**Figura 3.** Multímetro Analógico.

Fonte: Waltronica Componentes Eletrônicos Ltda. (2012).

Em um multímetro analógico, existem as seguintes medidas: (ELECTRÔNICA, 2011).

DC (Tensão): 0.5V, 2.5V, 10V, 50V, 250V, 1000V.

AC (Tensão): 10V, 50V, 250V, 1000V.

DC (Corrente): 50 $\mu$ A, 2.5mA, 25mA, 250mA.

Correntes elevadas raramente são possíveis de medir com um multímetro analógico.

AC (Corrente): Nenhuma. (provavelmente não é necessária).

Resistência: 20 $\Omega$ , 200 $\Omega$ , 2k $\Omega$ , 20k $\Omega$ , 200k $\Omega$ .

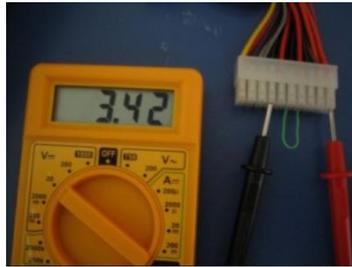
Estes valores de resistência está no meio da escala para cada intervalo.

O voltímetro é um instrumento para a medida da amplitude da tensão elétrica, nos tempos remotos, o voltímetro era um instrumento único, ou seja, um voltímetro era um instrumento só para medição de tensão, nos tempos atuais, o voltímetro vem incorporado ao multímetro, a seção ACV do multímetro, é exatamente o voltímetro para medição de tensão alternada. (IBYTES, 2012).

Em sala de aula foram feitos testes com o multímetro em diversos dispositivos, com a finalidade de melhor conhecer os seus valores e sua função. Abordando os conceitos de corrente contínua e corrente alternada.

O multímetro é dotado de duas pontas de prova de acesso ao exterior através das quais é possível medir a tensão dos terminais de uma fonte de tensão constante, entre dois quaisquer pontos de um circuito elétrico, ou ainda entre um qualquer ponto e a referência. Vale lembrar que o chaveamento de cada instrumento de medição incorporado ao multímetro, é feito segundo a sua posição na chave seletora que fica geralmente na parte frontal do multímetro, não é preciso saber como são feitas as ligações internas, apenas é preciso lembrar que cada seção que existe no multímetro, é um instrumento diferente a ser utilizado, portanto, o modo de utilizar também é variável. (IBYTES, 2012).

A seguir uma representação de como foi aprendido a fazer no IFRN:



**Figura 4.** Utilizando um multímetro  
Fonte: Respostas Virtuais (2011).

Um voltímetro ideal procede à medição da tensão sem absorver qualquer corrente elétrica, pois apresenta, uma resistência elétrica de entrada infinita, essa é uma característica que garante a não interferência do aparelho de medição no funcionamento do circuito. (IBYTES, 2012).

### **Técnicas de soldagem**

Compreender sobre técnicas de soldagem é requisito básico para um futuro técnico em informática.

Uma boa soldagem é o primeiro passo para o perfeito funcionamento de qualquer circuito eletrônico. Atualmente os ferros de solda mais utilizados são os de 30 e os de 40 W. (TUTORZONE, 2012)

Existe, para realização da solda, o chamado ferro de solda ou soldado, que é formado por um tubo de ferro galvanizado contendo uma resistência de níquel-cromo e uma ponta metálica em seu interior. Ao passar corrente elétrica pela resistência, esta aquece a ponta até chegar numa temperatura apropriada para derreter a solda. (TUTORZONE, 2012)

Tutorzone (2012) afirma que: Existem diversas marcas de solda para eletrônica. Uma marca de solda é considerada de boa qualidade quando, ao se fazer uma soldagem com um ferro de solda limpo e estanhado, esta soldagem ficar brilhante. Se ficar opaca (cinza) a solda não é de boa qualidade. As soldas de boa Qualidade são "Best", "Cobix", "Cast", etc. Abaixo vemos um tubinho e uma cartela de solda. Ela também é vendida em rolo de 500 g e 250 g. As soldas usadas em eletrônica possuem 30 % de chumbo e 70 % de estanho, além de uma resina para a solda aderir ao circuito. Esta resina era substituída antigamente pela "pasta de solda" (breu).

Existem também, para realização da solda o sugador de solda: Esta ferramenta é usada para retirar a solda do circuito. É formada por um tubo de metal ou plástico com um embolo impulsionado através de uma mola. Para o sugador durar o máximo de tempo possível, de vez em quando temos que desmontá-lo para fazer uma limpeza interna e colocar grafite em pó para melhorar o deslizamento do embolo. Também podemos usar uma "camisinha" para proteger o bico. A "camisinha" é um bico de borracha resistente ao calor e adquirido nas lojas de ferramentas ou componentes eletrônicos (TUTORZONE, 2012).

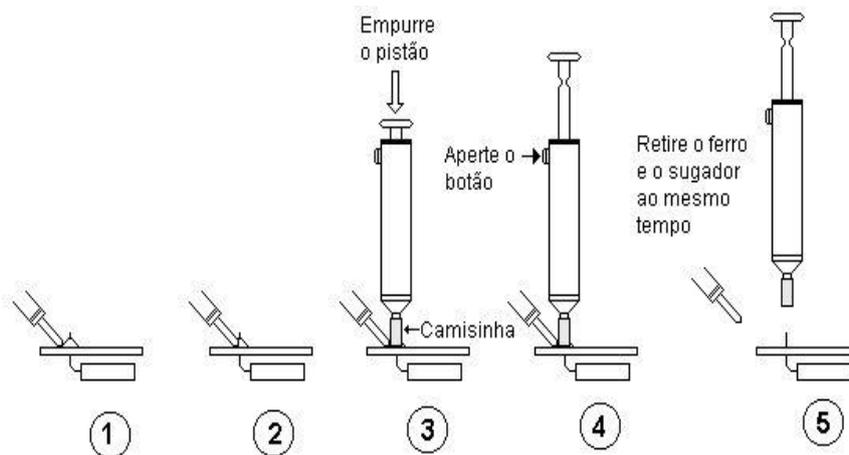
Existe também o ferro de solda, segundo site Tutorzone (2012): É um tipo de ferro de solda que aquece a ponteira quase instantaneamente quando apertamos um botão que ele tem em forma de gatilho. Também tem uma pequena lâmpada para iluminar o local onde está sendo feita a soldagem. Este ferro é indicado para soldas mais pesadas, ou seja, componentes grandes com terminais mais grossos.



**Figura 9.** Ferro de solda.  
Fonte: Manivela Eletrônica (2012).

Existe a solda propriamente dita, a qual possui dupla finalidade (e em alguns casos tripla), ela deverá ser feita de um material que tenha propriedades condizentes com aquilo que se deseja dela. Então, dado que os componentes eletrônicos que devem ser sustentados são leves, ela não precisa ser extremamente resistente a esforços mecânicos. Por outro lado, deve apresentar uma resistência elétrica suficientemente baixa para proporcionar um percurso fácil à corrente elétrica. O material deverá ainda fundir-se a uma temperatura suficientemente baixa para permitir sua utilização fácil com um soldador pequeno. (FÓRUM MSBR, 2012)

No mesmo site referenciado acima se afirma que para facilitar os trabalhos de soldagem, essa solda é fornecida basicamente em fios que contêm em seu interior uma resina limpadora que ajuda na aderência da solda. Rolos, cartelinhas e mesmo tubinhos podem ser adquiridos contendo essa solda.



**Figura 10.** Utilizando o sugador.  
Fonte: Portal da eletrônica (2012).

### Identificação de dispositivos

Dentre eles destacam-se: DIODO: Um diodo é o tipo mais simples de semicondutor. De modo geral, um semicondutor é um material com capacidade variável de conduzir corrente elétrica. A maioria dos semicondutores é feita de um condutor pobre que teve impurezas (átomos de outro material) adicionadas a ele. O processo de adição de impurezas é chamado de dopagem.

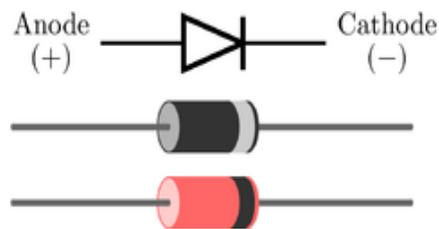
Um diodo é um dispositivo ou componente eletrônico composto de cristal semicondutor de silício ou germânio numa película cristalina cujas faces opostas são dopadas por diferentes gases durante sua formação.



**Figura 11.** Diodo.

Fonte: WikimediaCommons (2009).

É o tipo mais simples de componente eletrônico semicondutor, usado como retificador de corrente elétrica. Possui uma queda de tensão de 0,3 V(germânio) e 0,7 V(silício). E pode ser representado como mostra a seguir:



**Figura 12.** Representação de um diodo.

Fonte: Wikipédia (2009).

Quando colocado em um simples circuito bateria-lâmpada, o diodo vai permitir ou impedir corrente através da lâmpada, dependendo da polaridade da tensão aplicada.

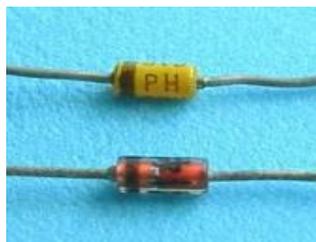


**Figura 13.** Diodos.

Fonte: Mult Comercial Ltda - Componentes Eletrônicos (2012).

A principal função de um diodo semicondutor, em circuitos retificadores de corrente, é transformar corrente alternada em corrente contínua pulsante, já que no semi-ciclo negativo de uma corrente alternada o diodo fará a função de uma chave aberta, não circulará corrente elétrica no circuito.

A principal função de um diodo semicondutor, em circuitos de corrente contínua, é controlar o fluxo da corrente, permitindo que a corrente elétrica circule apenas em um sentido.



**Figura 14.** Diodos diferenciados por cor.

Fonte: Grupo Escolar (2009).

## Varistor

Os varistores são componentes usados em filtros de linhas e em outros aparelhos que oferecem proteção contra descargas elétricas de curta duração. O tipo mais comum de varistor, chamado metal oxide varistor, consiste em um bloco de óxido de zinco, com dois eletrodos. O varistor tem um certo potencial de condutividade, ou seja, é capaz de deixar passar tensões de até um certo limite, 170 volts por exemplo. Caso a tensão exceda o limite, o excedente será transformado em calor, caso a sobretensão continue por muito tempo o varistor queima, inutilizando o filtro de linha, mas protegendo o equipamento, que é muito mais caro que ele. Geralmente, os filtros de linha usam dois ou quatro varistores, auxiliados por um fusível. A ideia é que o fusível, que é fácil de trocar, queime antes dos varistores, evitando que o filtro de linha seja inutilizado ao receber qualquer descarga mais forte. (MORIMOTO, 2005).

## Fusível

Os fusíveis são dispositivos que protegem os circuitos elétricos contra danos causados por sobrecargas de corrente, que podem provocar até incêndios, explosões e eletrocutamentos. Os fusíveis são aplicados geralmente nos circuitos domésticos e na indústria leve, enquanto que os disjuntores são projetados principalmente para atender as necessidades da indústria pesada. Funcionam como válvulas, cuja finalidade básica é cortar o fluxo toda vez que a quantidade de energia que trafega por um determinado circuito for excessiva e puder causar danos ao sistema. (MUNDO FÍSICO, 2012).

## Resistor

O resistor é um dispositivo cujas principais funções são: dificultar a passagem da corrente elétrica e transformar Energia Elétrica em Energia Térmica por Efeito Joule. Entendemos a dificuldade que o resistor apresenta à passagem da corrente elétrica como sendo resistência elétrica. O material mais comum na fabricação do resistor é o carbono. (EFEITO JOULE, 2012).

Os resistores são elementos que apresentam resistência à passagem de eletricidade. Podem ter uma resistência fixa ou variável. A resistência elétrica é medida em ohms. Chama-se de Resistência a oposição à passagem de corrente elétrica. Quanto maior a resistência, menor é a corrente elétrica que passa num condutor. Na prática, os resistores limitam a intensidade de corrente elétrica através de determinados componentes (DISCIPULOSDEEINSTEIN, 2012).



**Figura 15.** Resistores.

Fonte: Eletro Aquila (2012).

Existem basicamente duas opções para conhecer o valor de um resistor, medir o resistor com um multímetro, o que pode ser às vezes impraticável, se o componente estiver soldado em circuito, ou ler o valor direto do corpo do resistor. A segunda opção tem se mostrando mais eficaz. Considerando-se porém que na maioria das vezes, os valores vêm codificados em cores, é necessário conhecer o código de cores que possibilitará a leitura desses valores.

Para determinar o valor do resistor devem-se:

- 1 – Identificar a cor do primeiro anel, e verificar através da tabela de cores o algarismo correspondente à cor. Este algarismo será o primeiro dígito do valor do resistor.
- 2 – Identificar a cor do segundo anel. Determinar o algarismo correspondente ao segundo dígito do valor da resistência.
- 3 – Identificar a cor do terceiro anel. Determinar o valor para multiplicar o número formado pelos itens 1 e 2. Efetuar a operação e obter o valor da resistência.
- 4 – Identificar a cor do quarto anel e verificar a porcentagem de tolerância do valor nominal da resistência do resistor.

Cores	Valores			Multiplicadores	Tolerância
	Faixa 1	Faixa 2	Faixa 3		
Prata	-	-	-	0,01	10%
Ouro	-	-	-	0,1	5%
Preto	0	0	0	1	-
Marrom	1	1	1	10	1%
Vermelho	2	2	2	100	2%
Laranja	3	3	3	1000	-
Amarelo	4	4	4	10000	-
Verde	5	5	5	100000	-
Azul	6	6	6	1000000	-
Violeta	7	7	7	-	-
Cinza	8	8	8	-	-
Branco	9	9	9	-	-
Nenhuma	-	-	-	-	20%

Figura 16. Tabela de Cores.  
Fonte: PU1LPC (2012).

Cor	1ª faixa	2ª faixa	3ª faixa	Multiplicador	Tolerância	Coef. de Temperatura
Preto	0	0	0	$\times 10^0$		
Marrom	1	1	1	$\times 10^1$	$\pm 1\%$ (F)	100 ppm /°C
Vermelho	2	2	2	$\times 10^2$	$\pm 2\%$ (G)	50 ppm /°C
Laranja	3	3	3	$\times 10^3$		15 ppm /°C
Amarelo	4	4	4	$\times 10^4$		25 ppm /°C
Verde	5	5	5	$\times 10^5$	$\pm 0.5\%$ (D)	
Azul	6	6	6	$\times 10^6$	$\pm 0.25\%$ (C)	10 ppm /°C
Violeta	7	7	7	$\times 10^7$	$\pm 0.1\%$ (B)	5 ppm /°C
Cinza	8	8	8	$\times 10^8$	$\pm 0.05\%$ (A)	1 ppm /°C
Branco	9	9	9	$\times 10^9$		
Ouro				$\times 0.1$	$\pm 5\%$ (J)	
Prata				$\times 0.01$	$\pm 10\%$ (K)	
Sem cor					$\pm 20\%$ (M)	

Figura 17. Tabela de Cores 2.  
Fonte: Borges Corporation (2012).

### Montagem e desmontagem

Atividade mais conhecida de um técnico em Informática e o que mais exige de sua atenção consiste em desmontar e montar adequadamente um computador.

Para realizar esta atividade de forma adequada, segura e com sucesso, deve ser compreendida e identificada cada peça que compõe a máquina a ser manuseada pelo técnico.

No IFRN aprendemos como montar e desmontar a CPU, a Unidade Central de Processamento do computador, a qual é composta por componentes a serem descritos a seguir.

No site Sua Apostila Virtual (2011) define-se Placa-mãe como: É a placa mais importante do computador, também chamada de Placa mãe, Placa de sistema ou Motherboard. Nela estão localizados o processador, a memória e diversas interfaces. Nessa placa há disponíveis também slots de expansão, que são conectores para o encaixe de placas periféricas, contendo funções indisponíveis.

Como visto em sala de aula, enquanto se intercalava prática e teoria: Os microprocessadores – por vezes chamados de processadores ou simplesmente CPU (Central Processing Unit) ou UCP (Unidade Central de Processamento) – são circuitos integrados passíveis de ser programados para executar uma tarefa predefinida, basicamente manipulando e processando dados. Os processadores mais novos são acoplados a um microventilador para evitar o aquecimento excessivo, o que pode danificá-lo. (SUA APOSTILA VIRTUAL, 2012).

Na prática do estágio foram verificados os componentes: cooler, memória, slots, e os diversos conectores que existem. Além deles dos chamados jumpers, que segundo Assis (2012), são pequenos contatos elétricos, envolvidos por um encapsulamento plástico, que servem para programar opções de funcionamento das placas, no que diz respeito ao hardware.

Esta prática de desmontagem e montagem durante o estágio possibilitou que visualizasse melhor o funcionamento da CPU bem como de todos os seus componentes. Desmontar e montar mais de uma vez a CPU possibilitou perceber algumas ações que podem comprometer o ligar o componente, e a realizar adequadamente a tarefa considerada como uma das principais de um técnico, que é compreender como funciona e como se corrige erros de uma máquina.



**Figura 18.** Encaixe de memória.  
Fonte: Blog do Luguta (2004).



**Figura 19.** Encaixe do processador.  
Fonte: Blog do Luguta (2004).

Para remover os componentes da CPU foi usado um procedimento de segurança, utilizou-se a pulseira antiestática bem como ferramentas apropriadas para realizar medições. Identificou-se

os slots de expansão, soquete de processador, Chip set, slots de memória, conectores externos de mouse e de teclado, conexões USB, disco rígido, conector de fonte, cooler, entre outros.

Utilizou-se a pasta térmica, a qual permite a diminuição do atrito dos componentes, utilizada entre o processador e o dissipador. Verificou-se, também, em vários momentos, as conexões dederede.

### **Conhecendo um Nobreak**

Nesta prática foram mostrados aos funcionários os componentes existentes em um Nobreak, com explicação da função de cada um, bem como explicado a importância da utilização de um Nobreak para proteção do computador.

Foram ressaltadas algumas formas de manuseio correto de um Nobreak, com ênfase para a metodologia de ligar este aparelho com a retirada da bateria, com a finalidade de evitar algum problema com energia.

Foi explicado também quais são os circuitos que o compõe, sua forma escrita em outros países, como os Estados Unidos da América, sendo conhecido como UPS, que traduzido podemos chamar de um Suprimento de força ininterrupta.

Dentre seus componentes, foram mencionados com mais ênfase: os varistores, o microcontrolador e os relés.

O varistor é um resistor especial que altera a resistência quando a tensão nos seus terminais também é alterada. Na placa de controle há um varistor ligado em paralelo com o transformador. O varistor é especificado pelo seu limite de tensão. Para fornos de 110 V o varistor pode ser de 150 ou 175 V. Nos fornos de 220 V o varistor é de 300 V. Em condições normais de funcionamento sua resistência é muito alta. Quando a tensão da rede fica acima do valor nominal, a resistência do varistor diminui e ele amortece o pico de tensão no primário, impedindo-o de queimar. Quando a tensão da rede ultrapassa o limite do varistor, ele queima (entra em curto) e abre trilha que alimenta o trafo, desligando o forno imediatamente. Portanto o varistor funciona como um dispositivo de proteção do trafo da placa. Porém nada impede do trafo queimar junto com o varistor durante uma sobrecarga violenta no primário. (CLUBE DO HARDWARE, 2012).

Microcontroladoré, segundo site da UOL (2012): Um microcontrolador é um computador. Todos os computadores (independentemente de ser um computador de mesa (desktop), um grande mainframe ou um microcontrolador) possuem várias características em comum: Todos os computadores possuem uma CPU (unidade de processamento central) que executa programas. Se você está sentado agora em seu computador lendo este artigo, a CPU dessa máquina está executando um programa para implementar o navegador Web que está exibindo a página; A CPU carrega o programa de algum lugar. Em um computador de mesa, o programa de navegação é carregado a partir do disco rígido; O computador possui memória RAM (memória de acesso aleatório) onde ele pode armazenar "variáveis"; O computador também tem alguns dispositivos de entrada e saída para interagir com as pessoas. Em um computador de mesa, o teclado e mouse são dispositivos de entrada e o monitor e impressora são dispositivos de saída. O disco rígido é um dispositivo de E/S: ele manipula tanto a entrada como a saída.

Os relés são componentes eletromecânicos capazes de controlar circuitos externos de grandes correntes a partir de pequenas correntes ou tensões, ou seja, acionando um relé com uma pilha podemos controlar um motor que esteja ligado em 110 ou 220 volts, por exemplo (SITE.TRIPODE, 2012)

## Conhecendo um estabilizador

Nesta prática observou-se as funções de um estabilizador intercaladas com amostragem de componentes. Visualizou-se que a Bobina consiste em um transformador de tensão, sendo útil, quando desse defeito, solicitar que sejam enrolados novamente os fios da bobina até atingir o peso necessário à substituição da que dê defeito, sendo mais utilizado quando o número de bobinas com defeito seja considerável.

Existem também os chamados surtos de tensão e a consequência de queima de resistores.

Surtos de tensão, segundo site Becatech (2012) consiste em:

[...]rápidos incrementos na intensidade da tensão elétrica. Como as variações de tensão mas com menores durações e amplitudes muito mais agressivas, os surtos de tensão produzem consequências catastróficas para equipamentos sensíveis, stressando e danificando seus componentes internos. Os surtos de tensão são motivados por descargas atmosféricas, desligamento de sistemas muito indutivos, acidentes entre redes de distribuição e outros.

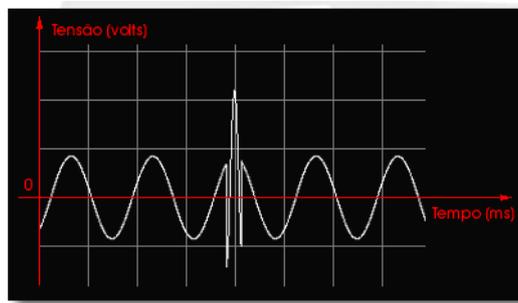


Figura 20. Onda.

Fonte: BBC Comércio e Serviços Eletro Eletrônicos LTDA (2004)

## Conhecendo um Módulo Isolador

Dentre os componentes do módulo isolador estão o varistor, bobinas e transformadores.

Varistor, segundo o site Fórum GDH.net (2012):

O varistor serve apenas como proteção, e pode trabalhar com correntes mais altas. O que ele faz é provocar um curto circuito assim que a tensão atingir o limite para o qual ele foi projetado, e assim o "curto circuito" dele faz partir o fusível, protegendo o restante do circuito. - Pense nele como um relé automático, que quando disparado por excesso de tensão ele fecha o circuito, abrindo o fusível principal.

Bobinas são responsáveis por regular variações de tensão. Um módulo isolador consiste, portanto, em, segundo Wikipédia (2012), um equipamento microprocessado que através de um circuito eletrônico consegue simular um aterramento a partir de uma ligação elétrica usado normalmente para solucionar problemas com falta de aterramento na rede elétrica. Muito usado em computadores residenciais onde a instalação de aterramento pode não ser um processo simples. Isso é feito através da isolação física da rede elétrica da concessionária de energia elétrica através do uso de um transformador de isolação, cujo princípio de transferência de energia é puramente magnético.

### **Atividades desenvolvidas**

Manutenção de computadores foram feitas na prefeitura, alguns computadores apresentavam problemas tais como: vírus, falta de instalação de programas, troca de peças, limpeza, atualização entre outros. As manutenções eram feitas no setor administrativo, financeiro e gabinete do prefeito.

#### a) Orientações sobre Sistema Operacional Windows XP

Para uma melhor compreensão dos conteúdos a serem expostos aos funcionários, foi realizada divisão de conteúdos a serem vistos por eles.

Inicialmente foi feita uma introdução do que seria o Sistema Operacional Microsoft Windows como essencial para a utilização do computador.

A seguir foram dispostas as versões do Windows XP, como realizar inicialização do Windows e como e em que consistia seu desktop.

Ao final de cada dia de estágio, foi realizado um momento para a prática da digitação como forma de possibilitar maior domínio desta técnica e aproximar cada vez mais os funcionários ao mundo informatizado.

Foram repassados ensinamentos sobre a barra de tarefas, como utilizar e para que servia o botão iniciar, quais os acessórios disponíveis no Windows XP, quais as janelas existentes e como utilizar o bloco de notas.

Foram mostradas as formas de como salvar arquivos, como utilizar o Meu Computador, como criar pastas, como utilizar a lixeira e o Windows Explorer, bem como foi introduzido o conceito de Softwares para melhor entendimento do que seria o hardware.

Foram especificados o que eram e para que servia os mais variados tipos de representações de hardware, bem como o que eram e quais as funções de memórias algumas diferenças entre periféricos, como melhor utilizar algumas ferramentas e acessórios, bem como esclarecer como funciona e está disposta a área de trabalho.

#### b) Microsoft Word

Nestes momentos de transmissão de conhecimentos sobre o Microsoft Word os funcionários tiveram conhecimento de como utilizar as ferramentas para realizar correção ortográfica, criação de tabelas, inserir cabeçalhos e rodapés, utilizar a quebra de páginas, inserir figuras, como imprimir e visualizar textos, entre outras coisas.

#### c) Microsoft Power Point

Dentre outras coisas, foram ensinadas formas de criar, salvar e inserir informações em slides, bem como fazer diferenciais em apresentações a serem utilizadas em reuniões realizadas na prefeitura municipal.

#### d) Microsoft Excel

Sobre o excel foram mostradas as ferramentas para utilização mais eficaz e eficiente do programa com destaque para o conhecimento sobre inicialização do programa, como salvar arquivos, como abrir planilhas já feitas e como realizar operações matemáticas.

e) Noções de Internet

Tendo em vista que a maior parte dos funcionários já havia tido contato com a internet antes das práticas realizadas, os momentos foram mais bem aproveitados e com maior assimilação por parte deles.

Foram repassadas formas de utilização da internet, ensinado como melhor navegar no mundo virtual, como adicionar as páginas aos favoritos, como utilizar as ferramentas de busca ao que se refere a pesquisas e a busca por informações de forma mais rápida. Por fim, foram dadas algumas sugestões de utilização do computador no cotidiano de trabalho na prefeitura.

### Considerações finais

A utilização das tecnologias de informação representadas pelo uso do computador requer um mínimo de conhecimento direcionado a essa temática para que isso ocorra.

Nesta perspectiva este estágio possibilitou que, pessoas pudessem ter acesso aos conhecimentos que lhe serão úteis em sua vida profissional e pessoal, havendo, com isso, uma maior probabilidade de melhor execução das tarefas ao utilizar a máquina chamada computador.

Acredita-se que os funcionários que receberam os conhecimentos e orientações tenham aumentado sua capacidade de serem independentes no uso do computador ao que se refere a realizar atividades relacionadas ao manuseio do Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel, Microsoft Power Point e Internet.

As manutenções dos computadores na prefeitura foram realizadas de formas periódicas e atendendo a demandas extras em que o serviço fosse solicitado. Ao ponto que o estágio foi feito de forma voluntária como forma de devolver à sociedade os conhecimentos obtidos através de professores capacitados do Curso Técnico de Informática do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Santa Cruz/RN.

### Referências

- AMINHARADIO. **O gerador de sinais**. Disponível em: <[http://www.aminharadio.com/radio/tools\\_gerador](http://www.aminharadio.com/radio/tools_gerador) >. Acesso em dezembro de 2012.
- ASSIS, Ítalo Augusto Souza de. **APOSTILA DE MONTAGEM E MANUTENÇÃO**. 2012.
- BECATECH. **Surtos e picos de tensão**. Disponível em <<http://www.bbc.com.br/surtomsie.htm> > Acesso em dezembro de 2012.
- BERTONI. **Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a Internet no Brasil**. Disponível em <<http://paranablogs.wordpress.com/2011/07/27/estatisticas-dados-e-projecoes-atuais-sobre-a-internet-no-brasil-ter-260711-2222/>> Acesso em dezembro de 2012.
- BRAGA, Newton C. **Como testar pontes retificadoras**. Disponível em <<http://www.newtonbraga.com.br/index.php/instrumentacao/77-testando-componentes/999-teste-de-pontes-retificadoras-ins028.html>> Acesso em dezembro de 2012.
- BRASIL, “Inclusão Digital”. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em dezembro de 2012.
- CLUBE DO HARDWARE. **Varistor: O que é e para que serve?**. Disponível em: <<http://forum.clubedohardware.com.br/varistor-serve/201176> >. Acesso em dezembro de 2012.
- DELL, Michael. Número de usuários de computador vai dobrar até 2012. In: G1.GLOBO. **Tecnologia: Inclusão digital**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL175349-6174,00.html>> Acesso em dezembro de 2012.

- DISCIPULOSDEEINSTEIN. **Resistores**. Disponível em <<http://discipulosdeeinsteinst.vilabol.uol.com.br/Resumos/Resistores.html>>. Acesso em dezembro de 2012.
- DO CARMO, Otonélia Santos. **A importância da inclusão digital para jovens portadores de deficiência mental no mercado de trabalho**. Disponível em <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP01.pdf>> Acesso em dezembro de 2012.
- EBAH. **Fusíveis**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAASQgAI/fusiveis>> Acesso em dezembro de 2012.
- EFEITO JOULE. Disponível em <<http://www.efeitojoule.com/2008/05/vestibular-faculdades-resistor.html>> Acesso em dezembro de 2012.
- ELECTRÔNICA. Disponível em: <<http://www.electronica-pt.com/index.php/content/view/183/37/>> Acesso em dezembro de 2012.
- FÓRUM GDH.NET. **Varistor**. Disponível em: <<http://www.hardware.com.br/comunidade/varistor-estabilizar/746617/>>. Acesso em dezembro de 2012.
- FÓRUM MSBR. Disponível em <<http://forum.msbr.com.br/viewtopic.php?f=33&t=290>> Acesso em dezembro de 2012.
- GALLIGARES, Cezar. **2,7% das verbas publicitárias vão para web. E se fosse mais?**. Disponível em <<http://webinsider.uol.com.br/2008/03/11/27-das-verbas-publicitarias-vaopara-web-e-se-fose-mais/>> Acesso em dezembro de 2012.
- IBYTES. Disponível em <<http://www.ibytes.com.br/eletronica.php?id=368>> Acesso em dezembro de 2012.
- MENDES, Melina. **Clube do Hardware**. Disponível em: <<http://www.tocadacotia.com/tecnologia/internet-tecnologia/clube-do-hardware>> Acesso em dezembro de 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Osciloscópio**. Disponível em: <<http://www.radiopoint.com.br/eletronica/datasheets/osciloscopio.pdf>>. Acesso em dezembro de 2012.
- MORIMOTO, Carlos E. **VARISTOR**. Disponível em <<http://www.hardware.com.br/termos/varistor>> Acesso em dezembro de 2012.
- PEREIRA, Clever. **Transformadores de corrente**. Disponível em <<http://www.cpdee.ufmg.br/~clever/10especializa/ProtecaoSEP/Unid03-TCs.pdf>> Acesso em dezembro de 2012.
- REBÊLO, Paulo. **Inclusão digital: o que é e a quem se destina?** Disponível em: <<http://webinsider.uol.com.br/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/>> Acesso em dezembro de 2012.
- SCRIBD. **Aprendendo a usar a protoboard ou matriz de contatos**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/15969149/Aprendendo-a-usar-a-protoboard-ou-matriz-de-contatos->>. Acesso em dezembro de 2012.
- \_\_\_\_\_. **Manutenção & Reparo de No-Breaks**. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/7261206/Nobreak-Curso-Completo-Manutencao>>. Acesso em dezembro de 2012.
- SUA APOSTILA VIRTUAL**. Disponível em <<http://sites.uol.com.br/waytech>>. Acesso em maio de 2012.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## COMPREENDENDO UM POUCO SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COM ÊNFASE NO TRABALHO PEDAGÓGICO

**Mayara Ferreira de Farias**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/PPGTUR)

[mayara\\_turismo\\_ufrn@hotmail.com](mailto:mayara_turismo_ufrn@hotmail.com)

**Judson Daniel Januário da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

**Janaina Luciana de Medeiros**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/PPGTUR)

**Mayane Ferreira de Farias**

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

### Resumo

A educação é a porta para o crescimento voltado para o desenvolvimento de qualquer localidade. Diante da importância da temática, o presente trabalho tem o objetivo de evidenciar o papel do pedagogo, bem como a realidade da educação no Brasil. A partir das questões levantadas ao longo da pesquisa, concluiu-se que a pedagogia pode atuar como libertadora do conhecimento, através da capacidade do pedagogo em inovar e colocar em prática atividades inovadoras em sala de aula, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da aprendizagem em qualquer ambiente de ensino, bem como transformar a realidade de uma educação que se mostra inflexível para mudanças em sua estrutura.

**Palavras-chave:** Educação. Libertação. Pedagogia.

### Abstract

Education is the door to growth facing the development of any locality. Given the importance of the issue, this paper aims to report on the role of educator, as well as the reality of education in Brazil. From the issues raised during the research, it was concluded that pedagogy can act as liberating knowledge, through the teacher's ability to innovate and implement innovative activities in the classroom, thus contributing to improving the quality teaching in any learning environment.

**Keywords:** Education. Liberation. Pedagogy.

### Introdução

Não é a pouco tempo que se houve falar que a educação é a base para o desenvolvimento de uma sociedade. É consenso da maioria, seja das classes a, b, c, ou d que o futuro de uma nação depende de como está inserida a educação no contexto desenvolvimentista do país.

A educação é a porta para o crescimento voltado ao desenvolvimento de qualquer localidade. Diante da importância dessa temática, o presente trabalho tem o objetivo de relatar sobre o papel do pedagogo, bem como sobre a realidade da educação no Brasil.

Para tal, utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, através de livros sobre a temática, bem como utilização de dados secundários em sites que tratavam sobre educação, pedagogia e ensino.

A partir das questões levantadas ao longo da pesquisa, conclui-se que a pedagogia pode atuar como objeto expansionista do conhecimento, por meio da capacidade do pedagogo em inovar e colocar em prática atividades inovadoras em sala de aula, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino em qualquer área do conhecimento.

Além disso, ressalta-se que a educação e pedagogia são comumente confundidos, ou vistos, como a mesma coisa. Por isso, para tratarmos do papel do pedagogo faz-se necessário abordar, ainda que em linhas gerais, a diferença existente entre educação e pedagogia.

Porquanto, educar refere-se a um caráter disciplinar (desenvolvimento de capacidades) em que o indivíduo aprende por meio do ensino metódico e pragmático, já a pedagogia tem como premissa o estímulo do indivíduo pelo conhecimento advindo da educação, mesmo também possuindo um caráter metódico a pedagogia o deixa livre para aprender da maneira que lhe for mais propícia para a retenção do saber.

A educação consiste em um processo amplo, assistemático de ensino-aprendizagem, natural à condição humana, por isso educação se dá nos mais diferentes momentos e espaços, como na rua, em casa, entre amigos, de pai para filho e assim por diante. Já a pedagogia constitui-se na ciência que se ocupa das questões da educação. É ela quem faz o estudo organizado e sistemático dos problemas da educação, traçando métodos e didáticas que venham a qualificar o processo educativo (QUEIROZ, 2013).

Dessa forma, a educação e a pedagogia interagem entre si, em que uma não pode separar-se da outra, haja vista, que no processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem deve ser executado com base nos fundamentos desses dois elementos.

O presente trabalho tratará de forma resumida a educação no Brasil, com destaque para algumas metodologias realizadas no ambiente escolar que procuram estimular os alunos a frequentarem a escola, bem como aprenderem de forma mais satisfatória o conteúdo que lhes é repassado. Além disso, ressalta-se, em tópico seguinte, as funções do pedagogo no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando sua importância para o crescimento e valorização da educação brasileira, em que será evidenciado um mini panorama da educação no Brasil.

### **A educação no Brasil**

O sistema educacional brasileiro é algo que se vem discutindo já há bastante tempo, porquanto, as falhas em sua formulação, planejamento, execução e manutenção carecem de melhorias básicas para dar aos alunos condições de um aprendizado semelhante ao dos países considerados de primeiro mundo.

A educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo. O Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino.

Dessa maneira, a educação no Brasil deve ter um caráter descentralizador, ou seja, que não fique sob subordinação ou restrição a esfera federal, cabendo as respectivas esferas a autonomia para gerir seu sistema educacional.

Cada um desses sistemas educacionais públicos é responsável por sua própria manutenção, que gere fundos, bem como os mecanismos e fontes de recursos financeiros. A nova constituição reserva 25% do orçamento do Estado e 18% de impostos federais e taxas municipais para a educação.

Porquanto, o sistema educacional público tem a autonomia e bases financeiras para administrar seu processo educacional com fundos advindos das esferas estaduais e municipais.

A par do resgate da cidadania da escola no espaço público, outro desafio que ela tem de enfrentar é o que diz respeito à inter-relação da escola com a ampla rede de instituições sociais que a circunda. Relacionar-se apenas com empresas não nos parece saudável, uma vez que ao lado das

organizações privadas existem as igrejas, os sindicatos, a família, os diversos órgãos estatais, entre tantos outros que poderíamos lembrar aqui (CORREIA, 2013).

Dessa forma, é fundamental que se tenha uma inter-relação entre instituição de ensino e instituições presentes na sociedade para que o processo de ensino aprendizagem obtenha uma natureza holística, não se atendo apenas a sala de aula, mas, a todo e qualquer espaço semelhante que venha a oferecer ao aluno possibilidades de ampliar seu conhecimento e vivenciar experiências de acordo com o que ele aprende em sala.

Se a escola vir a si mesma como uma instituição social e se articular-se com outras instituições sociais, então ela terá o que oferecer e receber das esferas econômicas, política e cultural de nossa sociedade (CORREIA, 2013).

De acordo com o autor acima mencionado, a instituição escolar deve ter a preocupação de integrar-se com outras instituições para uma melhor otimização de seus recursos e aprendizado de seus alunos, haja vista, que ao se captar mais receitas para a organização, melhor estrutura os discentes terão para desenvolverem suas capacidades física e mental e intelectual.

Essa inter-relação poderá acarretar ganhos que potencializem a emancipação da sociedade brasileira, e não a sua subjugação ao mercado voraz e individualizante que parece prevalecer em nossos dias. É o caso de ver a escola menos como empresa entre empresas e mais como instituição social entre instituições sociais (CORREIA, 2013).

Por fim, resta à escola implementar programas socialmente referenciados no sentido de viabilizar a profissionalização do magistério. Aí, valem a autonomia funcional, a alto-regulação e o monopólio na prestação dos serviços educacionais. Sem que os professores sejam concebidos como profissionais, fica difícil empreender uma educação emancipatória e que nos encaminhe rumo à consolidação de uma sociedade verdadeiramente cidadã, assentada em mecanismos sociais que garantam mais liberdade, mais justiça, mais igualdade e mais humanidade a todos que fazemos e sofreremos a educação (CORREIA, 2013).

Portanto, para que se tenha uma educação de qualidade, não basta só ter uma estrutura qualificada, é preciso investir no principal e essencial elemento da educação de um modo geral, que é o professor. A desvalorização do docente é uma das vertentes principais para uma educação de má qualidade, pois professores desmotivados refletir-se-á na qualidade do ensino repassado aos alunos.

Em síntese, a escola precisa ter referencial público, estar institucionalmente articulada e ser conduzida por profissionais realmente comprometidos com os destinos da nação brasileira rumo ao desenvolvimento humano, científico, filosófico, tecnológico e cultural, com vistas para o alcance da soberania nacional (CORREIA, 2013).

Atualmente, considera-se a educação um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. É através da produção de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas. Embora o Brasil tenha avançado neste campo nas últimas décadas, ainda há muito para ser feito. A escola (Ensino Fundamental e Médio) ou a universidade tornaram-se locais de grande importância para a ascensão social e muitas famílias tem investido muito neste setor (SUA PESQUISA.COM, 2013a).

A educação se tornou um negócio, em que por falta de boas escolas, bons professores na rede pública de ensino, a iniciativa privada viu que teria oportunidade de privatizar a educação. Dessa maneira, há atualmente no Brasil diversas redes de ensino privado, possibilitando a quem pode usufruir de seu ensino uma vantagem maior no processo ensino-aprendizagem. Porquanto, também se pode notar o aumento do número de indivíduos que frequentam a escola em detrimento

de anos anteriores, em que uma das metas do governo atual (governo Dilma) é de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Pesquisas na área educacional apontam que um terço dos brasileiros frequentam diariamente a escola (professores e alunos). São mais de 2,5 milhões de professores e 53 milhões de estudantes matriculados em todos os níveis de ensino. Estes números apontam um crescimento no nível de escolaridade do povo brasileiro, fator considerado importante para a melhoria do nível de desenvolvimento de nosso país (SUA PESQUISA.COM, 2013a).

Contudo, o aumento quantitativo dos indivíduos matriculados na rede de ensino nacional, não significa que o país está desenvolvendo-se como devia, pois sabe-se que o governo estima e requer dos estabelecimentos de ensino, principalmente os públicos, um quantitativo de alunos aprovados todos os anos, e que muitas vezes o aluno passa de ano sem ter o devido conhecimento dos conteúdos ministrados pelo professor, porém ele (aluno) deve avançar no grau de escolaridade porque assim o governo deseja para colocá-lo em dados estatísticos e obter credibilidade junto a comunidade internacional.

Esta queda no índice de analfabetismo deve-se, principalmente, aos maiores investimentos feitos em educação no Brasil nos últimos anos. Governos municipais, estaduais e federais tem dedicado uma atenção especial a esta área. Programas de bolsa educação tem tirado milhares de crianças do trabalho infantil para ingressarem nos bancos escolares. Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJAs) também tem favorecido este avanço educacional. Tudo isto, aliado a políticas de valorização dos professores, principalmente em regiões carentes, tem resultado nos dados positivos (SUA PESQUISA.COM, 2013a).

Além disso, existe a queda no índice de repetência escolar, que tem diminuído nos últimos anos. A repetência acaba tirando muitos jovens da escola, pois estes desistem. Este quadro tem mudado com reformas no sistema de ensino, que está valorizando cada vez mais o aluno e dando oportunidades de recuperação. As classes de aceleração também estão dando resultados positivos neste sentido (SUA PESQUISA.COM, 2013a).

Dessa maneira, o aprendizado do aluno, fica comprometido pela quantificação exacerbada que o governo quer com relação aos alunos repetentes. Por outro lado, com a aprovação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação, a escola impetrou um novo sentido em sua conjuntura, pois a participação social se tornou efusiva em seu contexto, trazendo a comunidade para perto do aluno como forma de aprendizagem múltipla.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, trouxe um grande avanço no sistema de educação de nosso país. Esta lei visa tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão. A escola ganhou vida e mais significado para os estudantes (SUA PESQUISA.COM, 2013a).

Os principais problemas da educação no Brasil que podem ser destacados são: Muitas faculdades e universidades não preparam o professor para a realidade da sala de aula; Baixa remuneração paga aos professores de Ensino Básico, principalmente da educação pública. Falta de um sistema que beneficie os profissionais mais eficientes; Carência em sistemas eficientes de aperfeiçoamento, capacitação e educação continuada para professores (SUA PESQUISA.COM, 2013b).

Assim sendo, o aluno é quem sofre as maiores consequências advindas dessa precariedade na educação pública brasileira, e com isso se formam maus profissionais que não serão absorvidos pelo mercado de trabalho, pois o mesmo exige qualificação para operacionalizar suas atividades.

Existe, ainda: Currículo pouco interessante para os alunos ou desconectados da realidade; Baixa participação dos pais na vida escolar dos filhos e nos assuntos da escola; Burocracia em excesso na administração escolar; Investimentos públicos insuficientes para atender com qualidade as necessidades educacionais; Elevados índices de repetência, principalmente em regiões mais carentes; Baixa permanência dos alunos nas escolas - média de 4 horas diárias (SUA PESQUISA.COM, 2013b).

Dessa forma, a educação brasileira carece iminentemente de mudanças, haja vista, todos os problemas acima mencionados, pois a mesma deve ser encarada por todos os agentes participantes (professores, alunos, pais, governo e etc) como um conjunto unificado de maneira que a inter-relação entre ambos venha a otimizar a aprendizagem dos discentes.

Além disso, ocorrem outras questões como: Existência de professores lecionando sem formação específica para a área (principalmente em regiões mais carentes do Brasil); Uso em excesso de métodos de ensino ultrapassados (questionários, cópias de lição na lousa, muitas aulas teóricas sem participação dos alunos, etc.); Falta de conexão entre os níveis de ensino (infantil, fundamental e médio); Altas taxas de abandono de alunos devido ao fracasso escolar ou problemas financeiros; Carência de condições materiais em escolas de regiões pobres (SUA PESQUISA.COM, 2013b).

Portanto, o sistema educacional brasileiro necessita passar por uma reestruturação, seja em sua estrutura ou em sua metodologia de ensino, pois ao se continuar da maneira em que se encontra, tem-se a possibilidade do Brasil atingir um quantitativo muito grande de alunos formados, porém sem estarem preparados intelectualmente para funções básicas exigidas pelo mercado de trabalho, devido a má formação que tiveram ao longo de sua vida estudantil.

Por isso, cada vez mais é essencial a função do pedagogo na educação brasileira, visto que, o futuro da nação depende dos indivíduos ensinados por eles. Contudo, o mesmo tendo um papel tão preponderante no desenvolvimento do país, não é valorizado como devia ser.

### **O ensino e o papel do pedagogo na educação**

O desenvolvimento de uma nação é um processo no qual a educação é a coluna fundamental nesse sistema. A educação brasileira está longe de ser considerada entre as melhores do mundo, isso devido entre outras coisas a não valorização do professor que é o responsável pela disseminação de ideias, pensamentos e informações aos seus aprendizes.

A educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, que define os princípios orientadores da organização de programas educacionais. Os governos locais são responsáveis por estabelecer programas educacionais estaduais e seguir as orientações utilizando os financiamentos oferecidos pelo Governo Federal. As crianças brasileiras têm que frequentar a escola no mínimo por nove anos, porém a escolaridade é normalmente insuficiente. Dessa forma:

A reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos da educação. Partindo de uma compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o à realidade existencial concreta do homem brasileiro, pode-se enunciar esquematicamente objetivos gerais para a educação brasileira: educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. Esta é a forma através da qual traduzimos, em termos de Brasil, o significado da educação como promoção do homem (SAVIANI, 1996, p.48).

Desse modo, a educação compreende diversos elementos de acordo com os objetivos que se almeja alcançar, devendo a educação brasileira ter como premissa a transformação de seus indivíduos.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que "educação" é "um direito para todos, dever do Estado e da família, e está a ser promovida com a colaboração da sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação nos trabalhos com vista ao bem-estar comum; preparar os indivíduos e a sociedade para dominar recursos científicos e tecnológicos que permitirão a utilização das possibilidades existentes para o bem-estar comum; defesa, difusão e expansão do patrimônio cultural; condenando qualquer tratamento desigual resultante de cunho filosófico, político ou de crença religiosa, assim como qualquer classe social ou de preconceitos raciais (MAFRA JUNIOR, 2011).

A educação brasileira é dividida em três níveis, com diversos graus em cada divisão. O Ensino fundamental, o primeiro nível educacional, é gratuito para todos, incluindo adultos, e obrigatório para crianças entre as idades de seis e quatorze anos. O Ensino médio é também gratuito, mas não é obrigatório. Ensino superior, incluindo graduação, é gratuita apenas em universidades públicas.

Assim sendo, vê-se a preocupação que o estado tem com a formação de seus indivíduos, pois, o ensino fundamental constitui apenas a base para o início de uma carreira estudantil que não se acaba. Desse modo, ao instituir a obrigatoriedade tão-somente ao nível fundamental, demonstra que o estudante adquiriu conhecimento suficiente para inserir-se no mercado de trabalho, assim como interpretar situações que venham a acontecer em seu cotidiano.

O ensino fundamental é obrigatório para crianças entre as idades de seis e quatorze anos. Existem nove séries nesse nível de educação. A atual 1º ano em grande medida corresponde à antiga pré-escola do passado, de instituições privadas, e seu objetivo é conseguir a alfabetização.

A alfabetização das crianças brasileiras em grande parte é comprometida pela falta de uma metodologia pedagógica de ensino, na qual instiga ao aluno a pensar por si mesmo e não a inserir ideias fixas e pré-concebidas fazendo da criança um “robô” desde pequena.

De modo geral, o único requisito para matricular uma criança no primeiro ano é de que ela tenha seis anos de idade, mas alguns sistemas educacionais permitem que crianças com menos de seis anos se matriculem no primeiro ano. Os alunos mais velhos que, por alguma razão não tenham completado a sua educação fundamental estão autorizados a participar, embora pessoas com mais de 18 anos fiquem separados das crianças.

O Conselho Federal de Educação define uma grade curricular constituída de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes e educação física - do 1º ao 5º ano. A partir do 6º ano as línguas inglesa e espanhola também são adicionadas. Algumas escolas também incluem informática como uma matéria. Cada sistema educacional completa esta grade com um currículo diversificado definido pelas necessidades da região e as habilidades individuais dos alunos.

Contudo, essa grade curricular se torna insuficiente na medida em que pouco se é aproveitado do conteúdo, onde diversas vezes os assuntos abordados dos livros não chegam a serem 50% repassados. Dessa forma, a formação do aluno fica afetada pelo não aproveitamento do conteúdo que deveria ser repassado, onde caso fosse necessário, poderia se estudar a hipótese de estudo integral nas escolas públicas para um aprendizado mais eficaz do estudante.

O ensino fundamental é dividido em duas fases, denominado Ensino Fundamental I (1º a 5º anos) e Ensino Fundamental II (6º a 9º anos). Durante o Ensino Fundamental I cada grupo de alunos geralmente é assistido por um único professor. Como para Ensino Fundamental II, há tantos professores como disciplinas. Portanto, o governo entende que a partir do 5º ano, o aluno já tem capacidade de compreender sobre os mais variados assuntos distribuídos pelas disciplinas acima mencionadas, uma vez que teve em sua formação básica as matérias essenciais como colunas da aprendizagem.

Dessa maneira, a organização pedagógica no ensino fundamental, prevê o trabalho conjunto dos docentes e do pedagogo na efetivação da alfabetização, pois a função da escola frente à alfabetização é ensinar a ler e escrever para além da pura mecanização. Não são recentes as análises que mostram que a língua escrita deve ser construída pelas crianças, pelo viés de seu uso, de sua função social. Ainda: não se pode olvidar que é preciso trabalhar as relações fonema-grafema, pois sem essa aprendizagem, a criança não compreende a estrutura da língua escrita. Também é essencial ressaltar a expectativa do abandono de atividades repetitivas e alienadas, objetivando que a leitura e a escrita sejam mais próximas, tanto quanto possível, da prática social (BRUNO, FORTUNATO e MESQUIDA, 2013).

Portanto, há uma iminente necessidade de uma reformulação no sistema educacional brasileiro, haja vista, a má formação que os alunos estão tendo pela educação efêmera que recebem.

A duração do ano escolar é fixada em pelo menos 200 dias pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As escolas fundamentais devem dar aos alunos com pelo menos 800 horas de atividades por ano. Em determinadas escolas o calendário escolar é fixado pelas temporadas de semeadura e colheita.

Já a educação infantil, é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade principal, segundo a LDB "o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos corpo humano, psicólogo, intelecto e social, complementando a ação da família e da comunidade". Ela é oferecida em creches (para crianças de até três anos de idade) e pré-escolas (para crianças de quatro a cinco anos de idade).

Segundo Suapesquisa.com (2013c): “A LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96”.

A LDB também é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a este importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei (SUAPESQUISA.COM, 2013c).

A LDB é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior. Sendo as principais características da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: estabelece que todo cidadão brasileiro tem o direito ao acesso gratuito ao Ensino Fundamental (9 anos de estudo); aponta para que este direito seja, gradativamente, levado também ao Ensino Médio; determina a função do Governo Federal, Estados e Municípios no tocante a gestão da área de educação; estabelece as obrigações das instituições de ensino (escolas, faculdades, universidades, etc); determina a carga horária mínima para cada nível de ensino; apresenta diretrizes curriculares básicas; aponta funções e obrigações dos profissionais da educação - professores, diretores, etc. (SUAPESQUISA.COM, 2013c).

Destarte, a LDB é a guia da educação brasileira, contudo, é pertinente relatar alguns pontos em sua estrutura. A LDB, versa sobre o direito dos estudantes a ingressarem ao ensino médio, todavia, apenas a educação fundamental é obrigatória na constituição nacional, de forma que, ao completar o ciclo estudantil referente ao ensino fundamental, o indivíduo tem a opção de prosseguir nos estudos ou não. Assim sendo, devia-se ter uma maior interação entre as leis constitucionais que regem a educação e as leis que organizam a mesma.

Na etapa da educação infantil a avaliação se faz mediante um acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada aluno, sem o objetivo de promoção (até mesmo para a passagem ao ensino fundamental), contudo, tem-se casos de alunos serem aprovados para séries posteriores sem o devido merecimento adquirido em sala de aula. .

No que se refere ao estabelecimento de qual o nível de ensino é o mais adequado para iniciar o processo da alfabetização, cremos que é muito difícil precisar a partir que nível de escolarização esse processo deve iniciar-se, assim como também é difícil precisar o seu fim. É certo, porém, que quando a criança ingressa na escola, esse processo já deve ser trabalhado. Não deve, no entanto, ser encarado como uma tarefa, apenas com lápis, papel, contornos de letras e números. O processo de alfabetização pressupõe o necessário distanciamento de tais práticas. O pedagogo deve assim, ter bastante clareza desses aspectos, que norteiam a condução de seu trabalho junto aos docentes. O domínio desses saberes garante aos profissionais da escola os fundamentos que consideramos essenciais à prática educativa (BRUNO, FORTUNATO e MESQUIDA, 2013).

Por conseguinte, o pedagogo deve entender a real responsabilidade que a ele cabe. Ou seja, a de instruir e principalmente instigar a mente da criança a busca do conhecimento, sem que para isso reprima os seus pensamentos acerca de determinados assuntos.

O papel do pedagogo, neste sentido, é decisivo junto aos docentes, no objetivo de promover a efetiva aprendizagem na escola. Utilizamos como “fio condutor” da presente análise o processo de alfabetização, pois entendemos que ensinar a ler e a escrever é uma atividade inalienável da instituição escolar (LERNER, 2002, p.34).

Assim sendo, a educação brasileira escasseia por mudanças em sua estrutura e em seus fundamentos, pois, estão se formando alunos sem o necessário conhecimento para estarem aptos para lidarem com as mais diversas situações, sejam com relação a trabalho, seja com relação a interpersoalidade construída entre indivíduos.

### **Realidade da educação brasileira**

Para que uma nação venha a se desenvolver (culturalmente, profissionalmente, ou intelectualmente) há de se enfatizar um elemento que constitui toda a base para a sua evolução. A esse elemento, dar-se o nome de educação. A educação é o principal fundamento para a consolidação de um país desenvolvido, visto que, ela é quem norteará as diretrizes a serem implantadas para o pleno desenvolvimento de uma nação. Com relação ao Brasil, a educação não é encarada como fundamento principal da nação, pois os índices que se alcançam em comparação com os de outros países é um caso preocupante, haja vista, a educação brasileira ficar atrás da educação de países como Chile, Uruguai e Argentina.

Logo, existe uma barreira cultural a ser quebrada, no qual consiste na instigação dos indivíduos na busca pelo saber. Pois, em primeiro lugar o brasileiro precisa habituar-se a prática da leitura, uma vez que, é por meio dela que se dará o primeiro passo para o conhecimento.

Diante disso, pode-se afirmar que: A leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para manejo das outras fases do currículo (...) a ênfase está em aprender a ler para aprender. Nas séries fundamentais, a aprendizagem do código dentro de contextos significativos para a criança é de grande importância. (ALIENDE, 2005, p.13).

Dessa forma, a leitura tem a função tanto de educar, quanto a de manejar outras fases, tornando-se um objeto essencial no início do aprendizado do sujeito.

Na busca dessa construção, pedagogos e professores devem criar sistematizações em sala de aula para que a criança interaja com diferentes tipos de letras. Ainda, sem perder o foco da leitura, da oralidade e da escrita, essas três linguagens devem ser trabalhadas todos os dias junto aos estudantes (BRUNO, FORTUNATO e MESQUIDA, 2013).

A isso dar-se o nome de dinamização, ou seja, é a capacidade do pedagogo em instruir, instigar e ensinar aos seus alunos o conteúdo de formas diferentes das convencionais, visto que, por

esse método possibilita aqueles alunos que tem dificuldade de aprender por meio da oralidade ou da escrita, a absorver o conhecimento de outra forma.

Na promoção dessas linguagens, os diferentes gêneros textuais constituem-se alicerce fundamental, pois quando o docente se utiliza de diversificação no trabalho com os textos, todos os elementos a eles inerentes estão sendo priorizados (BRUNO, FORTUNATO e MESQUIDA, 2013).

Contudo, outra perspectiva importante do trabalho pedagógico é investir no bom uso da argumentação na produção textual. O pedagogo deve favorecer momentos em que os docentes pensem em ações didáticas que torne mais efetiva, junto aos estudantes, a aprendizagem da construção do texto, relativamente ao encadeamento das ideias, dando-lhe sequência lógica: começo, meio e fim. Deve considerar-se, também, que a sistematização deste conteúdo deve iniciar-se já no primeiro ano do ensino fundamental (BRUNO, FORTUNATO e MESQUIDA, 2013).

Destarte, o pedagogo deve instruir aos seus alunos a construir argumentações lógicas, uma vez que, terão de lidar com situações em suas vidas práticas que precisarão estabelecer coerência em suas falas, e nada melhor do que começar desde a mais tenra idade a ter lógica e coerência em suas argumentações.

Além disso, podem-se destacar no presente trabalho, os estudos e diagnósticos nacionais e internacionais sobre a evasão escolar confirmam a necessidade de elevação da autoestima desses jovens e adultos, tendo em vista que ao atrair o adulto para a escola, é necessário garantir que ele não abandone a escola.

As altas taxas de evasão, onde aproximadamente menos de 30% dos alunos do EJA concluem os cursos, têm origem no uso do material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significados, nas metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha. Problemas como esses podem ser resolvidos quando o professor conhece as especificidades desse público e usa a realidade do aluno como eixo condutor das aprendizagens (MASAGÃO, 2002).

Desse modo, mesmo os alunos concluintes de seus cursos pela modalidade EJA, saem despreparados para encararem a realidade posterior à sala de aula. Não só o material é inapropriado para essa classe de estudantes, como os próprios docentes tratam eles como se tivessem em uma sala de aula do 1º ano do ensino fundamental. Com isso, demonstra-se também a total inaptidão dos professores em sua conduta com um público diferente do convencional.

Segundo Makarenko (1980), nas nossas escolas os alunos comportam-se bem nas aulas de um professor e mal nas aulas de outro. E isso não é de modo algum porque um deles é talentoso e o outro não, mas simplesmente porque um é mestre e o outro não.

Desse modo, compreende-se que um sabe como lidar com os alunos, identificando cada perfil, e trabalhando com ele de acordo com suas capacidades e especificidades. Já o outro, implanta sua metodologia de ensino, em detrimento dos aspectos intra-intelectuais dos estudantes, fazendo com o que tenham rejeição quanto a sua pessoa e profissional.

Em algumas realidades, os profissionais da educação utilizam a música e o relato de histórias como metodologias de ensino, estimulando, com isso, a vontade de aprender por parte dos alunos. Como atividades desempenhadas em sala de aula, podem-se destacar, também, as pinturas de desenhos educativos e relacionados com o tema estudado em sala de aula, caça palavras, ditado com palavras e vídeos educativos das mais variadas temáticas.

Com o relato de histórias podem ser desenvolvidas atividades paralelas ao tema mencionado sendo realizadas atividades de reprodução de cenas por parte dos alunos, despertando neles sua criatividade e mostrando o que eles conseguiram compreender sobre a história.

Assim sendo, o sistema educacional brasileiro pode ser considerado como um sistema insuficiente para uma boa formação de seus alunos, visto que, se utiliza de métodos inadequados que tornam os estudantes simples repetidores de ideias, não tendo a liberdade desde os primeiros anos escolares a pensar por si só. Outro fator que torna o sistema educacional brasileiro infrutífero, é a má formação no ensino superior de seus docentes, pois os mesmos aplicam metodicamente o que a eles foi repassado no curso, não tendo a prerrogativa de eles próprios ensinarem aos estudantes de acordo com a condição e o aprendizado de cada um.

### **Considerações finais**

Por meio da análise de tudo o que foi citado no presente trabalho, se pode concluir que para que a educação tenha sucesso, é fundamental que os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem estejam capacitados adequadamente para que tudo ocorra com êxito.

Parafraseando Queiroz (2013), o pedagogo é aquele que estuda, conhece e se ocupa da educação tendo como papel central organizar e sistematizar os diversos conhecimentos advindos do processo naturalmente humano de ensino e aprendizagem. Transpondo essa ideia, o pedagogo terá a responsabilidade de acompanhar todas as questões educacionais visando direcionar e qualificar esse processo.

Porquanto, o pedagogo tem a responsabilidade de gerenciar o conhecimento otimizando-o para a evolução do aprendizado de seus alunos, proporcionando aos mesmos saberes não só para o contexto estudantil, mas também para a sua vida diária.

É de responsabilidade do pedagogo, portanto, ter uma boa fundamentação teórica, conhecer a legislação educacional e ter uma capacidade aguçada de planejamento, pois é através de um bom planejamento que a garantia de um trabalho mais qualificado ocorrerá (QUEIROZ, 2013).

Ou seja, o autor supracitado enfatiza o aspecto de dever e responsabilidade do pedagogo, no qual o mesmo não constitui apenas um mero difusor de ideias, mas sim, o principal elemento na formação dos indivíduos, haja vista, que terá todo um arcabouço de conhecimento para o exercício de suas atribuições.

Além disso, o pedagogo em uma instituição de ensino necessita saber trabalhar em equipe, pois seu trabalho necessariamente se dá na interlocução com as demais pessoas e setores, assim como se envolver com a elaboração e/ou reestruturação permanente de documentos que registrem e organizem o fazer pedagógico (QUEIROZ, 2013).

Por isso, a relação interpessoal compõe um dos princípios essenciais na dinâmica do pedagogo, visto que, a interlocução é algo rotineiro e permanente na vida do profissional.

A real conquista dessa mediação do pedagogo junto à ação docente é um desafio imposto diariamente aos profissionais das escolas. De acordo com Freire (2000) se constitui em uma perspectiva democrática onde “me cabe o dever ético de, combatendo as injustiças, deixar claro que mudar é difícil, mas é possível”. Dessa forma, o papel do pedagogo extrapola o dever de apenas ensinar, vai além disso, tendo como proceder uma conduta ética com a finalidade de ser um exemplo para seus alunos e transformar a realidade em que estar inserida a educação brasileira.

O pedagogo necessita, então, compreender as diversas metodologias a serem utilizadas em sala de aula, devendo diferenciar cada atividade diante as diferenças faixas etárias dos alunos, bem

como o comportamento dos mesmos em sala de aula a aceitarem as dinâmicas e atividades escolhidas para a transmissão do conhecimento.

Transformar a realidade brasileira não constitui uma tarefa fácil, porém, não é impossível de se conseguir. O cenário não é promissor para os próximos anos. Mesmo com o índice de analfabetismo caindo consideravelmente, deve-se compreender que a qualidade do ensino decresceu, onde professores insatisfeitos e alunos desestimulados fundam-se como um dos principais desafios para os gestores da educação.

Assim sendo, cabe a eles, rever os métodos de ensino-aprendizagem inseridos nas escolas, e a partir de um plano gestor traçar diretrizes para a reformulação da educação nacional, tendo a visão de uma educação irrestrita à metodologia de ensino, mas adequando-se a medida que houver necessidade de uma transformação para a otimização do ensino.

### Referências

- ALIENDE, F. (org.). **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRUNO, Cristina Rolim Chyzcy; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira; MESQUIDA, Peri. **O papel do pedagogo como mediador no processo ensino-aprendizagem: trabalho e crítica**. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf>>. Acesso em maio de 2013.
- CORREIA, W. **Escola: desafios à vista**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/educacao/escola-desafios-a-vista.html>>. Acesso em maio de 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MAFRA JUNIOR, Carlos Alberto. **Policimento turístico: uma proposta para a policia militar de Santa Catarina**. Florianópolis: Univali. 2009. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Carlos%20Alberto%20Mafra%20Junior.pdf> Acesso em 28 de Maio de 2011.
- QUEIROZ, F. **O Papel do Pedagogo**. Disponível em: <[http://www.sena.com.br/spi/unidadesartigos.asp\\_Unidade29](http://www.sena.com.br/spi/unidadesartigos.asp_Unidade29)>. Acesso em abril de 2013.
- SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: 1996.
- SUAPESQUISA.COM. **Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/aprendendosobre-educacaonobrasil>>. Acesso em maio de 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/educacaonobrasil-problemasnaeducacao.htm>>. Acesso em maio de 2013b.
- \_\_\_\_\_. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <[http://www.suapesquisa.com\\_educacaoesportes-ldb.html](http://www.suapesquisa.com_educacaoesportes-ldb.html)>. Acesso em maio de 2013c.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## FATORES ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE TURÍSTICA EM UMA LOCALIDADE

Mayara Ferreira de Farias<sup>3</sup>  
Janaina Luciana de Medeiros<sup>4</sup>  
Judson Daniel Januario da Silva<sup>5</sup>  
Mayane Ferreira de Farias<sup>6</sup>

### Resumo

O turismo já se consolidou como um setor que mais gera receitas em locais onde sua atividade é planejada e executada. Contudo, se faz necessário a interferência de elementos que norteiam a atividade, e dentre esses elementos destaca-se a qualidade e a inovação turística. Nessa perspectiva, o presente artigo vem discorrer sobre alguns fatores que são primordiais para o desenvolvimento da atividade turística em determinada localidade, objetivando relatar as contribuições e vantagens de se ter instrumentos diferenciados na competitividade turística entre destinos. Os métodos utilizados para a realização do trabalho foram as pesquisas bibliográficas e em meios eletrônicos, na qual ao final da pesquisa identificou-se que o turismo carece ser entendido de forma holística com uma visão a longo prazo voltado para um pensamento de um desenvolvimento mais sustentável econômico, social, cultural e ambiental, tendo como principal premissa a aplicabilidade das ações planejadas e executadas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento. Inovação. Turismo.

### Abstract

Tourism has established itself as an industry that generates more revenue in places where their activity is planned and executed. However, it is necessary to interference from elements that guide the activity, and among these elements highlight the quality and innovation of tourism. In this perspective, this article is to discuss some factors that are essential for the development of tourism in a given location, aiming to report contributions and advantages of having different instruments in competitiveness between tourist destinations. The methods used to carry out the work were the bibliographic and electronic media, in which the end of the research identified that tourism needs to be understood holistically with a long term vision focused on a thought of a more sustainable economic, social, cultural and environmental, with the main premise of the applicability of the actions planned and executed.

**Keywords:** Development. Innovation. Tourism.

### Introdução

O Turismo vem se destacando no mundo como um fenômeno cada vez mais plural, diversificado e abrangente nas sociedades. Porém, para que a atividade turística venha a se

---

<sup>3</sup> Bacharel em Turismo pela UFRN, Técnico em informática pelo IFRN, Técnico em Guia de Turismo Regional pelo SENAC/RN e Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, [mayara\\_turismo\\_ufrn@hotmail.com](mailto:mayara_turismo_ufrn@hotmail.com).

<sup>4</sup> Bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Técnico contábil pelo Colégio Comercial de Currais Novos/RN, Discente do Curso de Segurança do Trabalho (EAD) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. [Janaina\\_UFRN\\_turismo@hotmail.com](mailto:Janaina_UFRN_turismo@hotmail.com).

<sup>5</sup> Bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. [judsonndaniel@yahoo.com.br](mailto:judsonndaniel@yahoo.com.br)

<sup>6</sup> Discente do Curso de Licenciatura em Computação e Informática na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA e Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. [mayanefarias@hotmail.com](mailto:mayanefarias@hotmail.com).

consolidar em um determinado lugar, é essencial planejamento e gestão para que conseqüentemente o produto turístico venha a agregar valor.

Antes de se começar a investir em um determinado lugar turístico, é imprescindível levantar informações que levem aos gestores a tomar decisões da maneira correta, informações a respeito da localidade como a infraestrutura turística de uma determinada região.

Porquanto, deve-se compreender que na atividade turística se faz necessário sempre uma reciclagem na dinamicidade da oferta de serviços ante o seu público, haja vista, o produto turístico para se manter em seu caráter consolidado é primordial que o mesmo tenha um diferencial na sua oferta, algo que o turista o defina comodistinto dos demais, e nesse ponto entra a questão da inovação turística, em que o planejador deve ter a sensibilidade para entender o momento dessa renovação, não deixando o produto entrar em declínio.

Os elos entre planejamento e gestão são, na perspectiva do turismo, essenciais para que haja uma promoção do desenvolvimento local no qual devem existir esforços localizados e direcionados à mudanças favoráveis à prática de atividades que fomentam a atividade turística, podendo partir, neste contexto, de gestores de pequenos a grandes empreendimentos, seja particular ou estatal.

Além disso, necessita-se que esta gestão seja participativa e que permita à comunidade atuar na elaboração de estratégias e na avaliação do que será feito diante de sua localidade. Porém, subentende-se que, por motivos de conflitos de valores, percepções, interesses e visões, esta participação comunitária nem sempre tem o espaço que deveria ter diante de algumas tomadas de decisões.

Diante do exposto, pode-se inferir que o turismo, um fenômeno complexo e que necessita de uma atenção especial de e para com todas as ciências que o compõe, precisa ser mais bem planejado e gerido, de forma a conseguir acompanhar as novas mudanças que ocorrem com o passar dos anos, necessitando de mais criatividade para atrair os turistas, que, por sua vez, estão mais exigentes e com padrões de qualidade diferenciados.

Para melhor entender este fenômeno, então, faz-se necessário a compreensão de alguns fatores que influem, direta e indiretamente, no bom desenvolvimento da atividade turística, sejam eles os conceitos que envolvem planejamento, gestão, qualidade com inovação, competitividade e desenvolvimento turístico. Para tal, utilizou-se, a metodologia de pesquisa bibliográfica e de sites confiáveis que tratavam das temáticas supracitadas.

### **Gestão e planejamento na atividade turística**

O Turismo é uma atividade complexa que envolve diversos setores da economia necessitado assim, de um planejamento adequado através de uma gestão competente e responsável (FARIAS e PAIVA, 2012).

Segundo Braga (2007, p.1): “planejamento é um processo contínuo e renovável, ele ocorre no período presente, resultante de um aprofundado estudo da realidade, com o intuito de ordenar ações que acontecerão em um momento futuro”.

Portanto, planejar não significa que algo uma vez planejado não necessite de uma nova renovação, o planejamento deve ser contínuo, se planeja no presente visando alcançar objetivos no futuro.

Parafrazeando Molina e Rodriguez (2001) para planejar não existem regras em seus aspectos mais gerais, podendo haver, porém, descrição do processo lógico do pensamento voltado ao planejamento, o qual dependerá da natureza do problema específico, dos meios disponíveis, das

características das pessoas responsáveis por intervir neste processo e das pessoas que serão afetados por essa aplicação, tendo como base o conceito de que erros devem ser evitados com a finalidade de diminuição de altos custos que podem surgir.

Ruschmann e Widmer (2000, p. 66) esclarecem dizendo que o planejamento turístico “consiste em um conjunto de atividades que envolvem a intenção de estabelecer condições favoráveis para alcançar objetivos propostos”.

Deste modo, analisando a atividade turística, o planejamento é direcionado como uma ferramenta necessária para o manejo sustentável da atividade, pois é com medidas coerentes e presumidas que se trabalha em concordância com o meio. Sem o planejamento, corre-se o risco de o crescimento desordenado da atividade turística atentar contra a atratividade dos recursos e das localidades (FARIAS e PAIVA, 2012).

Dessa forma, as autoras acima citadas enfatizam que para se ter uma sustentabilidade das ações no turismo, se faz necessário todo um planejamento coordenado no qual objetive a criação de estratégias para minimizar o risco do crescimento desordenado da atividade turística, em que a ocorrência disso ocasionaria um desequilíbrio no ambiente onde estivesse inserido a prática do turismo.

Ainda sobre planejamento, Ruschmann e Widmer (2000, p. 67) acrescentam que o mesmo consiste no processo que tem como finalidade ordenar as ações humanas sobre uma localidade turística, bem como direcionar a construção de equipamentos e facilidades, de forma adequada, evitando efeitos negativos nos recursos que possam destruir ou afetar sua atratividade.

Dessa forma, o processo de planejamento exige por parte de seus gestores um alto grau de controle das atividades, haja vista, tanto as ações humanas quanto questões de infraestrutura estão em interligadas formando um conjunto no todo na qual compõem elementos do planejamento.

Dito isso, o planejamento visa alterar a realidade atual frente ao futuro, alcançando uma condição almejada. O planejamento, de um modo geral, direciona para o crescimento econômico acelerado, todavia, para o planejamento turístico, os objetivos podem estar atrelados ao desenvolvimento de localidades e/ou regiões turísticas, no que diz respeito à iniciativa pública como a privada, no que tangem à atividade turística (Ruschmann e Widmer, 2000).

O planejamento turístico necessita, conseqüentemente, ser valorizado e bem administrado, ação na qual se destaca o papel dos gestores, responsáveis por direcionar objetivos que venham a despertar em um bom relacionamento entre as pessoas envolvidas na atividade, com o intuito de proteger os interesses da coletividade (FARIAS e PAIVA, 2012).

Porquanto, não se basta apenas ter boas estratégias de planejamento se não tiver material humano suficiente e de qualidade para gerir a atividade turística, tendo como meta os objetivos traçados visando a uma finalidade estabelecida que tenha na coletividade uma de suas premissas.

Segundo Yázigi (2001, p.291) “precisamos nos conscientizar e ficar atentos em face de localismos ou políticas locais, virtualmente míopes, por desviar-nos da visão de iniciativas regionais ou globais que estruturam desigualdades”.

A autora supracitada afirma que, deve-se atentar ao fato de que nem toda política visando o desenvolvimento sustentável do turismo é análoga uma a outra, existe diferenças regionais e locais entre as administrações, que em tese por motivos políticos acabam por subtrair princípios de um turismo sustentável.

Parafraseando Glaesser (2008) o termo gestão descreve a liderança de uma unidade organizacional podendo compreender a forma institucional incluindo as descrições de atividades de

grupos de pessoas que executam tarefas administrativas em suas funções, na qual a gestão é um termo para todas as tarefas e processos relativos ao funcionamento de uma organização, com destaque para o planejamento, a organização, a implementação e o controle relativos aos objetivos da organização (FARIAS e PAIVA, 2012).

Dessa forma, pode-se compreender como gestão a liderança localizada na pessoa de um indivíduo ou em um grupo de pessoas, na qual tem como premissas a coordenação, a administração e o controle das atividades em uma determinada organização tendo como finalidade alcançar os objetivos traçados pela instituição.

A gestão existe, por conseguinte, como a articuladora entre a teoria e a prática de todas as ações e envolvidos no processo de desenvolvimento turístico.

A seguir, temos a representação dos principais envolvidos e interessados na atividade turística:

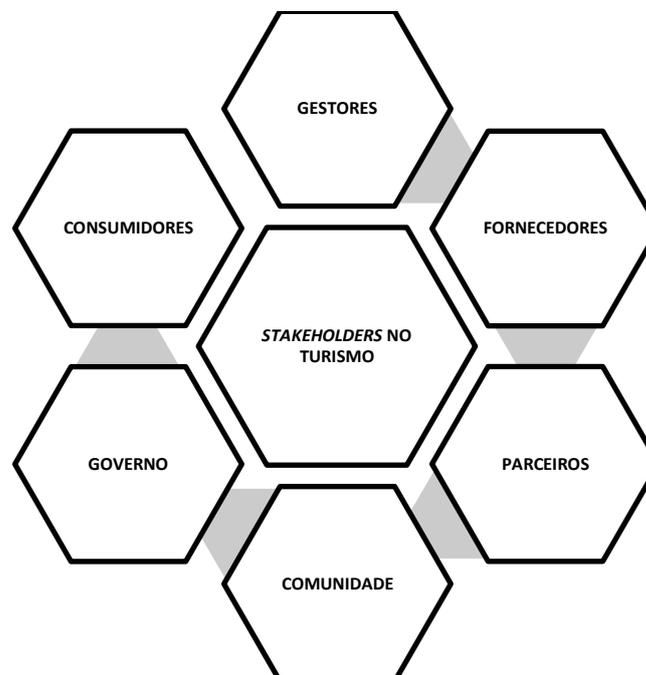


Figura 1. *Stakeholders no Turismo*.

Fonte: Os autores (2012).

A partir da figura 1, pode-se inferir, que o turismo deve ser observado de uma forma holística e detalhista diante de todas as atividades que o compõe, tendo como premissa a visão de que se um desses *Stakeholders* cometa uma falha, podem ocorrer riscos de modo que toda a cadeia de atividades seja afetada.

Nesta perspectiva, afirma-se que para o turista, mesmo tendo sido bem recepcionado depois de ter uma viagem tranquila, mesmo que o meio de hospedagem escolhido estava de acordo com o que foi previamente ajustado, que o serviço oferecido tenha superado suas expectativas, que suas necessidades tenham sido atendidas prontamente, tudo perde seu valor se o tratamento recebido pelos autóctones tenha sido hostil e desagradável, pois isso afetará o olhar que o turista terá do destino escolhido para conhecer ou retornar. Tudo necessita estar intimamente relacionado e direcionado ao atendimento que prime pela qualidade total (FARIAS e PAIVA, 2012).

Assim sendo, é pertinente destacar que a relação interpessoal é um dos fatores essenciais na prestação de um serviço de qualidade da empresa para com o cliente, haja vista, que todo e qualquer indivíduo necessita e quer ser tratado com respeito, em que se os colaboradores de uma

determinada instituição vier a ser hostil para com o cliente ele poderá não mais voltar ao referido estabelecimento.

A partir desta concepção de compreender o turismo a partir de todas essas necessidades que são impostas pelo turista e por todos os outros *Stakeholders* do processo de desenvolvimento turístico, ressalta-se que devem existir diversas formas de articulação entre os poderes individuais e os coletivos de uma comunidade, de forma a coordenar adequadamente todas as atividades previstas no planejamento, promovendo, a partir deste, melhor comunicação e aprendizagem com todas as partes envolvidas na atividade turística, a qual deve ser desenvolvida de forma sustentável, em todos os aspectos que esta envolve, com destaque para tudo que deve ser feito, para quem estão sendo direcionadas estas atividades e por quê determinadas funções devem ser direcionadas para isso (FARIAS e PAIVA, 2012).

Deste modo, as ações direcionadas no turismo devem ser de forma articuladas e integralizadas otimizando um desenvolvimento eficiente de caráter coletivo visando entre outros aspectos a sustentabilidade.

Compreendendo que o turismo possui a fragilidade em alguns processos decorrentes da falta de competência de alguns gestores em observar todo o processo do desenvolvimento do turismo, é notório que deve haver maior interação entre governantes, comunidade e gestores, objetivando o crescimento e desenvolvimento de um turismo mais efetivo e de qualidade.

Portanto, a integralidade entre o poder público e a comunidade é primordial para o crescimento e o desenvolvimento de um turismo eficiente, em que muitas vezes pela falta de uma gestão na qual tenha como premissa a qualidade e a inovação no turismo, a atividade turística se torna deficitária.

### **Inovando para uma qualidade no turismo**

No setor turístico é fundamental a presença de alguns elementos que deem ao mesmo consistência na dinamicidade de sua atividade para que o mesmo não venha a entrar em declínio, e dentre esses elementos está a qualidade na prestação de serviços e a inovação das ações ligadas as práticas turísticas, nos seus mais diversos segmentos: Entretenimento, Meios de Hospedagem, Alimentos e Bebidas, Eventos e entre outros.

Há alguns anos atrás, qualidade era a palavra de ordem que o mercado exigia como diferencial de uma empresa, e com isso o empresário se viu obrigado a praticar tudo o que o mercado queria dizer com a palavra qualidade. Em pouco tempo não tardou a aparecer o termo “qualidade total”, ou seja, não adiantava ter qualidade em um determinado setor ou departamento e falhar em outro (FARIAS e PAIVA, 2012).

Nas afirmações das autoras acima citadas refere-se a inserção da qualidade nas empresas como um novo diferencial competitivo entre as mesmas, na qual posteriormente veio a se estabelecer o conceito de qualidade total, em que toda a empresa deve ser pautada em padrão de eficiência em suas atividades.

O movimento pela qualidade foi tão intenso que com o passar dos anos para se manter no mercado, as empresas tiveram que aderir ao movimento cuidando da qualidade em tudo o que elas faziam, caso contrário, estariam condenadas ao desaparecimento. De modo que, a qualidade deixou de ser diferencial dessa ou daquela empresa passando a ser obrigação de todas (FARIAS e PAIVA, 2012).

Desse modo, a qualidade se tornou um item fundamental nas organizações, de maneira que não mais se tornou um diferencial, mas, sim um padrão para toda instituição.

Para atingir esta qualidade, contudo, é necessário que haja a preocupação em identificar os fatores críticos de sucesso envolvidos no escopo (descrição detalhada do projeto ou do produto oferecido) das empresas que prestam determinado serviço. Para isso ressalta-se que a qualidade necessita de três pilares para existir, sejam eles o escopo, o tempo e os recursos necessários aos resultados finais pretendidos.

Porém esta qualidade necessita de um novo diferencial, a Inovação (Figura 2).

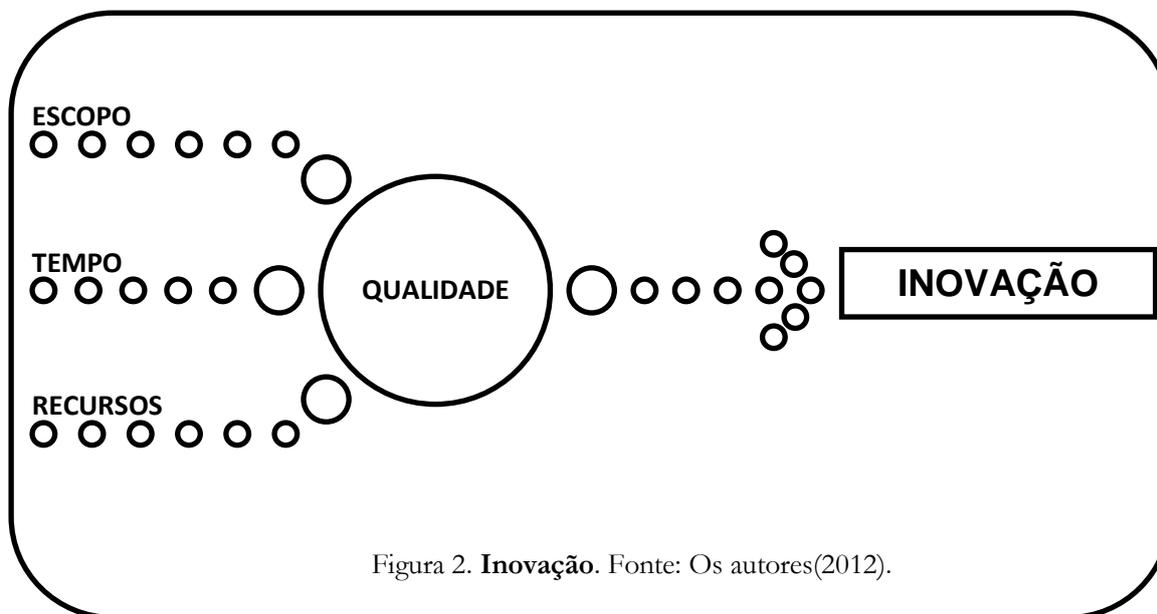


Figura 2. Inovação. Fonte: Os autores(2012).

Diante disso, ressalta-se que hoje, o exercício da qualidade já está incorporado no dia a dia das empresas, e a prática, que se tornou primordial agora é outra: inovação.

A palavra inovação significa a introdução de alguma novidade, de algo novo, em qualquer atividade humana, e ela está presente em nosso dia a dia mais do que podemos imaginar.

Mas há a preocupação em definir corretamente o termo “inovar” em sua amplitude, já que o mesmo se difere dos termos “inventar” ou simplesmente “fazer algo novo”. Nele estão inerentes também as ações de implantar, empreender, viabilizar e ter sucesso. Mesmo ciente de que a criatividade e ideias novas são peças chaves e fundamentais no processo de inovação (FARIAS e PAIVA, 2012).

Destarte, inovação significa criar algo diferente dos demais elementos, em que venha a ser destaque naquilo em que se propôs agregando valor e contribuindo para o crescimento de determinada coisa.

A inovação é a maneira pela qual as empresas respondem às exigências dos consumidores. Em outras palavras, é pela inovação que uma empresa pode continuar viva no mercado, adaptando e melhorando continuamente seus produtos e serviços para satisfação das necessidades de seus clientes, as quais estão em permanente transformação (FARIAS e PAIVA, 2012).

Dessa maneira, as autoras supracitadas afirmam que o mercado não é estático necessitando sempre de uma transformação em sua estrutura para agregar valor ao seu produto e conseqüentemente atrair o cliente para a compra, e nesse caso é que entra o fator inovação como um agente de mudanças na base do mercado para poder fazer com que o mesmo venha a ter consistência na sua comercialização.

Parafraseando Farias e Paiva (2012) as novas pessoas que surgem, com novos e diferentes pensamentos, ideologias, desejos, valores, são as mesmas que buscam experiências únicas, inovadoras, capazes de satisfazê-las, muitas vezes com pensamentos contraditórios, são elas que fazem parte de uma demanda que valoriza o aperfeiçoamento dos serviços e a inovação.

E nesse quesito, a inovação é primordial na promoção de novas experiências para os indivíduos, haja vista, que os mesmos buscam algo que os faça sair do pragmatismo se tornando agentes de novas vivências.

Empresa que inova, oferece produtos e serviços que são mais úteis aos seus clientes, utiliza processos mais eficientes, é aberta a novos métodos organizacionais e jamais descuida do marketing. Enfim, empresa que inova é a que estará sempre preparada para continuar viva no mercado. Assim como ocorreu com a qualidade, a inovação é uma forma de atender às exigências do mercado – o que significa manter a empresa atuante e competitiva (FARIAS e PAIVA, 2012).

Os processos é o item mais importante nas ações de inovação em uma organização, visto que, são os meios pelo qual a instituição chegará a sua finalidade, tendo um diferencial em relação a outras empresas.

A competitividade, por sua vez, é algo inerente ao setor produtivo, ela existe e é benéfica, pois desenvolve o setor. Todo o setor econômico deve buscar a inovação, e com a atividade turística não deve ser diferente. Pois a demanda turística procura sempre uma novidade (FARIAS e PAIVA, 2012).

E nessa perspectiva, Rodrigues (2009, p. 37) afirma que: a inovação é considerada como um fator que incrementa a capacidade de uma empresa para absorver e aproveitar muitos conhecimentos de todo o tipo e conseqüentemente manter ou incrementar a sua posição competitiva.

Sendo assim, a inovação veio a aumentar a competitividade das empresas que a adotarem no mercado, absorvendo conhecimentos para disseminarem sob forma de manutenção e captação de clientes.

De acordo com a definição de Pine e Gilmore (1999) sobre a “Economia da Experiência”, temos que os produtos, serviços e demais novidades tendem a ser adaptados para as demandas provenientes dos desejos do coração e não mais para as demandas dos pensamentos racionais.

Interpretando o contexto atual como de importante movimento estratégico para o desenvolvimento de destinos turísticos, configura-se assim um ambiente de oportunidades para a inovação e para a diferenciação da oferta sem precedentes. No entanto, este mesmo contexto impõe novos condicionantes e exige perfis de atuação mais ajustados a uma nova ordem mundial, com traços e atributos de impacto direto sobre as estruturas e formatos de gestão, sobre os processos e ações e sobre os padrões competitivos dos destinos turísticos (RITCHIE & CROUCH, 2003).

Quando aumenta a concorrência e aparecem os problemas oriundos da competitividade, é o momento que a inovação do turismo ganha intensidade. É quando surgem as novas oportunidades, mesmo que seja em atrativos já existentes ou destinos tradicionais, o importante é que haja renovação ou reinvenção do já conhecido.

Horner e Swarbrooke (2002) mencionam o conhecimento das emoções e percepções vividas como sendo o ponto principal para elaboração de estratégia para posicionar a marca do destino turístico.

A inovação de produto ou serviço ocorre quando um novo produto ou serviço é colocado no mercado ou oferecido a ele, ou então quando um produto ou serviço já existente é

significativamente melhorado, ou seja, passa por transformações importantes (FARIAS e PAIVA, 2012).

Dessa forma, a inserção de um novo produto no mercado ou o seu melhoramento já é considerado um tipo de inovação, visto que, ele irá agregar valor a marca que está ofertando o produto, assim como se trará um produto distinto entre os demais do mesmo ramo.

É fundamental, por conseguinte, considerar que a inovação só ocorre de verdade quando o novo produto ou serviço é aceito pelo mercado e que a empresa tenha lucro com ele.

Inovar na empresa é obter ganhos (resultados econômicos) por meio da introdução de novos produtos ou serviços, aceitos pelo mercado. Lembrando sempre que melhorar um produto ou um serviço já existente também significa inovar.

O maior dos riscos, contudo, é não inovar, pois isso poderá fazer com que a empresa desapareça, por não acompanhar as necessidades dos clientes. Por isso, é essencial a consulta aos clientes antes de lançar um produto novo no mercado, haja vista, existem produtos tradicionais que uma vez transformados perderiam toda a sua originalidade, na qual a empresa poderia entrar em declínio devido negligência da organização em consultar o seu público, na qual se dá pela falta de efetividade das ações planejadas. E, a efetividade de ações constituem a base para o bom desenvolvimento do turismo.

### **Efetivando através do planejamento turístico**

O turismo, fenômeno em constante transformação, necessita primar pela inovação na atração de turistas objetivando adequar-se às novas necessidades do mercado, devendo ser considerado como atividade social e não essencialmente econômica como geralmente acontece.

Cabe ressaltar, nesta perspectiva, a importância da existência de um pensamento voltado para o desenvolvimento do turismo de forma sustentável, econômico, político, cultural e social.

O turismo sustentável, segundo Araújo (2003, p. 99)

[...] visa satisfazer, ao mesmo tempo, as necessidades das populações residentes e dos turistas, protegendo e estimulando, simultaneamente, as oportunidades e os benefícios que ambos os grupos poderão continuar a usufruir no futuro. [...] o turismo é sinônimo de localidades e suas culturas. Portanto, a preservação de ambos é fundamental, não somente para a existência e perpetuidade da atividade turística, mas principalmente para que se possibilite a fruição desses recursos, ora protegidos pelas próximas gerações.

Portanto, o turismo sustentável é baseado nas premissas de desenvolvimento igualitário entre turistas e residentes, de forma que, todos venham a ser beneficiados em decorrência da atividade turística em uma determinada localidade, se abdicar da conservação do local para o usufruto de futuras gerações.

No contexto de entendimento sobre planejamento, alguns conceitos referentes à eficiência, eficácia e efetividade são necessários. Seus conceitos se confundem na maioria das vezes, porém são distintos. Ao referir-se a alguém eficaz pode-se inferir que a mesma é capaz de atingir determinada meta, realizar alguma função ou tarefa que lhe foi predeterminada, onde muitas vezes pode existir o momento denominado “zona de conforto” quando tido como comportamento padrão a ser seguido (FARIAS e PAIVA, 2012).

Dessa maneira, cabe destacar ao mesmo tempo em que estes conceitos são distintos, os mesmos objetivam chegar a um ponto de perfeição que é a qualidade a ser oferecida.

Eficiência, por sua vez, vai além do que denominamos eficácia tendo em vista que ser eficiente não é só cumprir a meta, mas executá-la com excelência, repetindo ações até conseguir o melhor resultado, o principal foco aqui é a obtenção dos melhores resultados.

Dessa forma, eficiência significa cumprir com metas da maneira que lhes foi repassada, tendo o máximo aproveitamento das ações realizadas.

Fazer algo com efetividade abrange, neste sentido, a união de eficácia e eficiência. Efetividade engloba o fazer bem, atingindo os melhores resultados, aliando, com isso, o pequeno espaço de tempo, não perdendo, porém, seu padrão e foco na qualidade (FARIAS e PAIVA, 2012).

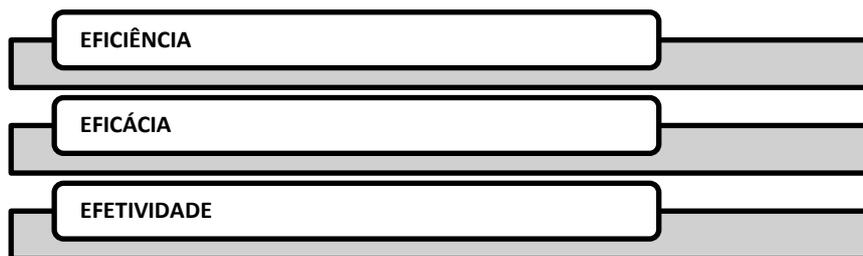


Figura 3. **Necessidades no planejamento.**

Fonte: Ao autores (2012).

Faz-se necessário, pois, que exista, no planejamento e na execução de ações, um nível de percepção realista e visionário por parte do gestor de forma a englobar todos os meios e atitudes que faça determinado plano ser, essencialmente, mais efetivo diante do que for proposto e que contenha elos entre os conceitos de integração, sustentabilidade, qualidade e oferta integral com ênfase nas ações voltadas para a competitividade do destino (FARIAS e PAIVA, 2012).

Assim sendo, para a otimização das ações de planejamento é fundamental se ter elementos como os acima citados (integralidade, sustentabilidade, e qualidade) para que o desenvolvimento turístico seja eficiente. E, o destino que tiver elementos como estes, em tese, terá vantagens na competitividade com outros destinos turísticos

### **Compreendendo sobre destinos turísticos**

O turismo se tornou um segmento que movimenta cifras bilionárias em todo o mundo, em que “qualquer espaço” pode ser apropriado pela dinâmica turística. E como turismo se tornou um instrumento de entretenimento ante a vida estressante que acarreta a população mundial, poder público e principalmente empresários visionaram na atividade um meio de obtenção de significativas receitas. Como a atividade cresceu, conseqüente a isso se deu a competitividade entre os destinos turísticos pela captação de turistas.

Observando o cenário econômico global cada vez mais concorrente, o turismo apresenta-se como atividade econômica ajustada a conceitos que se complementam, como planejamento, marketing e sustentabilidade, e posturas de diversos agentes da cadeia produtiva (poder público, iniciativa privada, comunidade e terceiro setor) na formatação de serviços e produtos com altos padrões de qualidade. A competitividade impõe o desafio proveniente da conquista do equilíbrio entre todos estes fatores que contribuem para o progresso do segmento (FARIAS e PAIVA, 2012).

Sendo assim, o estudo da competitividade tem a finalidade de mensurar, de forma objetiva, vários aspectos – entre eles os econômicos, sociais e ambientais – que indicam o coeficiente de competitividade dos destinos turísticos.

A partir da identificação e do acompanhamento de indicadores objetivos e da geração de um diagnóstico da realidade local, torna-se mais viável a definição de ações e de políticas públicas

que visem o desenvolvimento da atividade turística. A seguir seguem alguns fatores que influenciam na competitividade turismo (FARIAS e PAIVA, 2012).

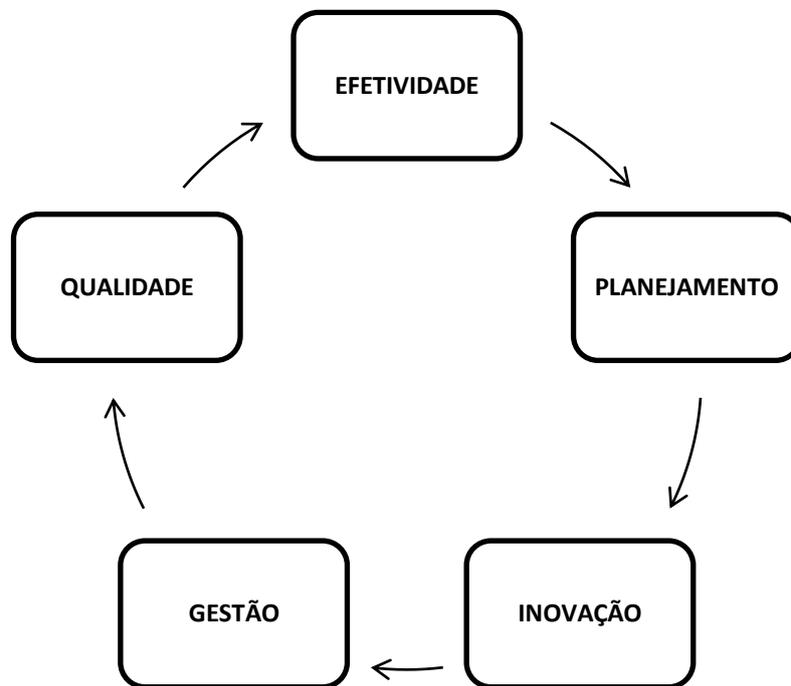


Figura 4. **Fatores de competitividade.**

Fonte: Os autores (2012).

A figura acima representa este ciclo de interdependência e continuidade de ações que fazem a atividade turística ocorrer de forma a melhor atender as novas necessidades criadas pelos turistas .

Parafraçando Farias e Paiva (2012), para um local ser competitivo é necessário possuir, neste sentido, um planejamento pontual para que exista uma boa infraestrutura, adequação de atividades a sua localização geográfica, bons gestores por trás de tomadas de decisões importantes, profissionais competentes na realização de tarefas com qualidade, ter inserida a premissa da inovação aplicada a todos os setores dos empreendimentos que prestam serviço ao turismo e efetividade em todas as ações postas a atenderem as expectativas dos turistas de forma a fidelizá-los e proporcionar sensação de bem estar no local escolhido.

Assim sendo, a inovação constitui um diferencial na competitividade entre os destinos turísticos, em que cada vez mais vem se acirrando a disputa pela captação de turistas.

E este bem estar do turista pode e deve proporcionarum fator de marketing positivo ao destino, haja vista que o “boca a boca” é uma das ferramentas mais eficazes de divulgação.

Dessa forma, se a percepção do turista sobre uma determinada localidade for satisfatória o mesmo irá divulgar o local realizando uma espécie de *marketing* positivo na qual se torna um instrumento ativo e divulgação do destino.

Um destino competitivo deve constituir-se de infraestruturas adequadas, deve se espelhar em exemplos de destinos concorrentes que deram certo, acrescentando novas ideias e melhorias, escolher empreendimentos de qualidade para divulgação, deve haver atividades para conscientizar a comunidade da importância de receber bem o turista e acima de tudo, é necessário pensar nas ações do turismo a médio e longo prazo, tendo em vista a complexidade de atividades que necessitam funcionar em sintonia e prestar serviços de qualidade.

O estudo da competitividade constitui-se, pois, em ferramenta estratégica de gestão, à medida que fornece conhecimentos que permite a elaboração de planejamentos públicos e empresariais do setor, auxiliando na junção de esforços de todos os agentes – poder público, iniciativa privada, comunidade e terceiro setor – objetivando garantir o desenvolvimento do turismo e a sustentabilidade da localidade como destino turístico (FARIAS e PAIVA, 2012).

Nesse aspecto, a competitividade entre destinos é algo cada vez mais presente no universo do turismo, e isso só tende a ficar mais acirrado devido aos quesitos inovação e qualidade, em que se terá novas formas de ações voltadas para a captação de turistas para os mais variados destinos que tenham no turismo a sua base de sustentação.

### **Considerações finais**

Atentar-se para a atividade turística como eficiente e satisfatória é estar observando tudo o que implica para o seu bom funcionamento. Destarte, é imprescindível que o planejamento das ações venha a se desenvolver de maneira a atender a condições que influencie o setor nos mais diversos momentos, em que é ressaltado a capacidade de planejar e gerir por parte dos administradores que exercem atividades de forma responsável e visionária, na qual está incluso seus colaboradores no processo, inquirindo resultados aceitáveis, seja em curto, médio ou longo prazo.

O turismo precisa, ante o que foi evidenciado no presente trabalho, criar a concepção de que todos os *Stakeholders* incluídos na dinâmica da atividade turística necessitam estar envolvidos no processo de tomada de decisão que servirá na outorgação de tarefas.

As integrações na atividade turística precisam ser bem selecionadas, na qual devem estar inter-relacionadas para se alcançar um objetivo comum, mantendo a qualidade no serviço e buscando a inovação no setor. Sendo valorizadas, nesta perspectiva, as formas de gestão e planejamento voltados para a efetividade das ações na atividade turística, de maneira a fidelizar e atrair cada vez mais turistas.

É fato, que a partir de dos dados expostos no presente trabalho, que o turismo carece ser entendido de forma holística com uma visão de longo prazo voltado ao pensamento de um desenvolvimento mais sustentável econômico, social, cultural e ambiental, tendo como principal premissa uma maior aplicabilidade das ações planejadas e executadas.

Dessa forma, os elementos que compõem o turismo são responsáveis por constituir uma nova realidade na conjuntura atual da apropriação de espaços. Esta nova realidade necessitará, entretanto, ser inovada constantemente e todas as ações relacionadas à atividade turística precisam adequar-se às novas realidades criadas pela informatização e globalização em foco na sociedade.

## Referências

- ARAÚJO, Cíntia Moller. **Ética e qualidade no turismo do Brasil**. São Paulo: Atlas, 2003.
- BRAGA, Debora Cordeiro. **Planejamento turístico**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.
- GLAESSER, Dirk. **Gestão de crises na indústria do turismo**. Tradução Feliz Nonnenmacher. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- FARIAS, Mayara Ferreira de; PAIVA, N. V. M. **Competitividade turística de destinos: planejamento, gestão e inovação turística como fatores necessários para a efetividade de ações**. Revista Querubim, v. 2, p. 97-103, 2012.
- MOLINA, E., Sergio; RODRIGUEZ, Sergio A. **Planejamento integral do turismo: um enfoque para a América Latina**. Tradução: Carlos Valero. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- PINE, B. J., & GILMORE, J. H. (1999). **The Experience Economy: work is theatre and every business a stage**. Boston: Harvard Business School Press.
- RITCHIE, J., & CROUCH, G. (2003). **The Competitive Destination: A Sustainable Tourism Perspective**. Wallingford: CAB International Publishing.
- RODRIGUES, Apolônia; RODRIGUES, Áurea. **Turismo e inovação em espaços rurais: um estudo de caso da rede europeia de turismo de aldeia**. Turismo e análise. V 20. 2009. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rta/v20n1/04.pdf>. Acesso em: 31 de Dezembro de 2012.
- RUSCHMANN, D.; WIDMER, G. **Planejamento turístico**. In: ANSARAH, M. **Turismo: como aprender como ensinar**. Vol2. São Paulo: Senac, 2000.
- SWARBROOKE, J., & HORNER, S. (2002). **O comportamento do consumidor no turismo**. Ed. Aleph.
- YÁZIGI, Eduardo. **A alma do lugar: turismo, planejamento e cotidiano em litorais e montanhas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- Enviado em 30/12/2013  
Avaliado em 10/02/2014

## **SOCIEDADE ADMINISTRADA, INDIVÍDUO MODERNO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ZYGMUNT BAUMAN**

**Rafael Bianchi Silva**

Doutor em Educação (Unesp/Marília)

Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

**Alonso Bezerra de Carvalho**

Doutor em Educação (USP)

Docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Assis)

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho é debater o nascimento do indivíduo moderno e o contexto da chamada “sociedade administrada” a partir dos estudos realizados pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman. A partir desses dois pontos, discute-se a relação com a instituição escolar, enquanto um dos dispositivos que coloca em funcionamento a administração da vida. Por fim, discorre-se sobre a problemática da liberdade, concebendo-a a partir de um discurso contraditório que, ao mesmo tempo em que toma o indivíduo como ser livre de determinações, o insere em novas formas de controle, como por exemplo, práticas presentes na sociedade de consumo.

**Palavras-Chaves:** Modernidade, Educação; Zygmunt Bauman

### **Abstract:**

El objetivo de este estudio es discutir el nacimiento del individuo moderno y el contexto de la "sociedad administrada" tomando como referencia los estudios realizados por el sociólogo polaco Zygmunt Bauman. A partir de estos dos puntos, se debate las relaciones con la institución escolar, mientras un dispositivo que pone en práctica la administración de la vida. Por último, se discute sobre el tema de la libertad, concibiéndola como un discurso contradictorio que, al mismo tiempo que toma al individuo como ser libre de determinaciones, lo inserta en nuevas formas de control, como práctica presentes en la sociedad de consumo.

**Palabras Clave:** Modernidad; Educación; Zygmunt Bauman

### **Introdução**

O presente trabalho visa discutir as bases da modernidade a partir das discussões realizadas pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Ao longo desse artigo, será construído um panorama que descreve um contexto baseado na ordem o qual, segundo o autor, serve de base para o contexto de vida atual, marcado pela fluidez.

Como metodologia adotada para a realização da pesquisa, foi realizado um mapeamento em diversas obras do autor acima citado de forma a estabelecer uma relação entre os elementos característicos do que é chamado de modernidade em sua versão sólida e os traços da condição de liquidez que, segundo Bauman, se configuram como marcas distintivas de nosso tempo contemporâneo.

### **Sociedade Administrada**

Iniciemos pelo conceito de modernidade. Bauman (2008) explica que a modernidade nasceu sob o signo da “ordem”, entendida como “[...] coisas certas nos lugares certos e em nenhum outro lugar [...]” (2011, p.202-203). A constituição da ordem estabelece uma forma de segurança subjetiva para a imprevisibilidade do mundo em vista da existência de um futuro não determinado e, portanto, imprevisível. Por essa razão, entende-se que a busca de ordenamento visa a eliminação do acidental e contingente ou, em outras palavras, aquilo que foge à previsibilidade de determinação. Isso significa que

A visão tipicamente moderna do mundo é a de uma totalidade em essência ordenada; a presença de um padrão desigual de distribuição de probabilidades possibilita um tipo de explicação dos fatos que - se correta - é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de predição e (se os recursos exigidos estiverem disponíveis) de controle. Esse controle ("domínio da natureza", "planejamento" ou "desenho" de sociedade) é quase de imediato associado à ação de ordenamento, compreendida como a manipulação de probabilidades (tornando alguns eventos mais prováveis, outros menos prováveis). Sua efetividade depende da adequação do conhecimento da ordem "natural". Tal conhecimento adequado é, em princípio, alcançável (BAUMAN, 2010a, p.19).

Dessa forma, a ordem é tomada como tarefa sujeita ao desejo racional e à supervisão constante e sobre todas as coisas, ou seja, tutelada a formas de administração. É nesse contexto, primeiro tempo da modernidade, que é estabelecido o que é chamado pelo autor como “sociedade administrada”.

Como delimitação de conceito, Bauman (2009a, p.16) define que “[...] administrar significa, de uma ou outra maneira, responsabilizar-se do bem estar geral do lugar, ainda que somente seja em nome da própria pessoa... [...]”. Dessa forma, para a eficácia do processo é necessário estar vinculado ao lugar/ espaço, o que implica na constituição de uma história, uma relação com determinado território.

A construção de modelos de organização e o desenvolvimento de um rol de conhecimentos próprios na chamada “ciência administrativa” teve como objetivo a regulação do mundo, entendido sobre a égide da ordem e do progresso. Segundo Bauman, ao longo dos últimos dois séculos, o homem construiu um modo de relação que parte da submissão aos modelos taylorista-fordista.

O primeiro processo trata da simplificação de escolhas referentes às operações produtivas de vida aos quais os indivíduos são confrontados. Tal configuração funciona a partir de uma estrutura que manipula as possibilidades e determina as escolhas. Isso permite “[...] que as decisões que restam a serem tomadas por eles pessoalmente são guiadas por critérios de fatores únicos e, portanto, lhes permite um cálculo fácil, racional e tranquilizador” (BAUMAN, 1999a, p.222).

O processo de fordização, por outro lado, consiste em remover as habilidades do operador e investi-las diretamente no maquinário que ele opera. A ênfase, portanto, está na configuração tecnológica – contexto externo - que fundamenta a ação do indivíduo atuante. Vê-se, uma primazia dos instrumentos da ação em detrimento das próprias atividades que sendo tão simplificadas não requerem alto nível de formação e/ou capacidades operacionais por parte do sujeito humano.

Esse dois modelos geram como efeito uma sensação de controle, por um lado, e de liberdade, por outro: prevenção de riscos e escolha de métodos para a resolução de problemas. Do ponto de vista dos processos, torna-se fundamental o lugar dos chamados “ajustadores”, sendo este comumente ocupado por especialistas denominados “supervisores” que são responsáveis pela manutenção da ordem e do sucesso do empreendimento (BAUMAN, 2010a).

O papel do especialista-supervisor é de extrema importância para o funcionamento desse modelo societário já que ele propicia o entendimento do mundo às formas de poder administrativo. Segundo o autor,

O especialista é uma pessoa capaz, simultaneamente, de interrogar o fundo de confiabilidade e conhecimento suprapessoal e de entender os pensamentos e anseios mais íntimos de uma outra pessoa. Como intérprete e mediador, o especialista abarca os mundos, de outro modo distantes, do objetivo e do subjetivo [...] (1999a, p.209).

A partir de tais elementos, o mundo moderno para Bauman implica no desenvolvimento de estratégias de vigilância e disciplina; controle e exame de variáveis externas e internas para diminuição de custos e aumento, por sua vez, da produção. O autor (2010b, p.51) indica que em resumo, esse “domínio” consiste “[...] no direito de fixar regras invioláveis, de supervisionar sua aplicação, de garantir vigilância constante sobre os que eram forçados a cumpri-las e de disciplinar os desviantes ou expulsá-los, se as tentativas de reabilitação falhassem”.

Importante destacar que Bauman afirma que a existência de agentes de vigilância não é própria da modernidade. Segundo ele, “[...] desde o princípio e cada vez mais, a cultura tem consistido em diferenciar, ‘estruturar’ e ‘submeter a regras ou normas’ o que de outra forma seria uniforme, aleatório e volátil. Em outras palavras, a cultura se especializa na *administração das escolhas humanas*” (2011a, p.202, grifo do autor).

O autor aponta que esse impulso para dirigir as coisas do mundo, materializada na aspiração de administrar e governar, ganha na modernidade um novo panorama com o fortalecimento de um poder central chamado de “Estado”: poder regulador e a construção de instituições operando em seu nome se mostra como a marca de uma nova figuração, entendida como a elaboração de uma engenharia social que justifica, portanto, a generalização desse mesmo modelo para diversas instituições como a família, a escola, etc (BAUMAN, 2009b).

Partindo da premissa de que cada época traz consigo as marcas que concebem o que é um sujeito, o que se espera dele e quais são os lugares possíveis para que cada um ocupe dentro da estrutura social vigente, a análise da conjuntura indicada acima nos leva à ideia de “indivíduo”. Segundo Mancebo (2004, p.38), “[...] o indivíduo é apenas um dos modos de subjetivação possíveis. Cada época, cada sociedade põe em funcionamento alguns desses modos, sendo a categoria “indivíduo” o *modo hegemônico de organização da subjetividade na modernidade [...]*” (grifo meu).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que surgem instâncias reguladoras de conduta, com o nascimento do indivíduo traz consigo a necessidade de defesa do ideário de liberdade. Conforme aponta Silva (2013), a administração da vida traz consigo a construção de pseudoindividualidades. Por essa razão, Bauman (2008b) afirma de forma crítica que os seres humanos na modernidade são “indivíduos por decreto”, detentores de uma liberdade para escolhas e responsáveis pelos riscos que venham a assumir. Assim, o processo de individualização consiste em:

[...] transformar a “identidade” humana de algo “dado” em uma “tarefa”, e fazer responsáveis os atores da realização desta tarefa e as consequências (assim como os efeitos colaterais) de seu desempenho. Em outros termos, consiste em estabelecer uma autonomia *de jure* (tenha ou não tenha sido estabelecida também uma autonomia *de facto*) (2009a, p.37).

Entende-se, portanto que o indivíduo no contexto acima indicado vive uma intensa sensação de ambivalência derivada da contradição entre ser livre ao mesmo tempo em que é governado por outros, que por sua vez executa tais práticas fundamentadas por uma ordem de natureza superior, não mais àquela relacionada à divindade, mas marcada pela lógica científica que percorre as mais diferentes instituições sociais, incluindo a instituição escolar.

#### **Conforme indica Bauman (1998, p.162-163):**

A vida como aprendizado de regras e a feitura do dever de casa, o mundo como uma escola. Como mostrou Michel Foucault, contudo, somente por sua função designada, e não por sua organização, estrutura e valores presumidos, a escola (na sua forma moderna) diferiu da fábrica, prisão, quartel militar, asilo para pobres, instituição de correção, albergue ou hospital. Todas essas invenções modernas, a despeito de suas funções designadas, eram também (e talvez, acima de tudo), *fábricas de ordem*, instalações industriais produzindo situações em que a regra substitui o acaso e a norma ocupa o lugar da espontaneidade; situações em que alguns acontecimentos têm elevada probabilidade, enquanto outros são virtualmente impossíveis. Para

exprimir resumidamente, eram fábricas de situações *previsíveis* e, por conseguinte, *controláveis* [...] (grifo do autor).

Por essa razão, caberá ao indivíduo apreender como viver esse modo de vida que passará necessariamente pela análise da questão da liberdade.

### **Ser livre no mundo administrado**

Do ponto de vista moderno, “tendemos a chamar de liberdade a ausência de restrições e limites obstrutivos e insidiosos [...] o desaparecimento milagroso de normas e limites era uma visão sedutora quando a vida era vivida com um temor diário da transgressão [...]” (BAUMAN, 2008b, p.60).

Porém, em vista da restrição de liberdade ser uma das condições para a própria relação interpessoal, a questão ganhará na modernidade outros contornos de forma a estabelecer aos indivíduos novos parâmetros para o que é ser livre. O discurso difundido pelas diferentes instâncias na modernidade indica o que poderia ser expresso pela diretriz “deve-se dar sempre o direito do indivíduo escolher”.

Tal afirmativa aponta para um aumento do controle de cada um em relação aos elementos e agentes relativos ao mundo que o cerca. Temos aqui dois problemas. O primeiro é que as instituições sociais, conforme é possível observar a partir do que viemos discutindo ao longo deste trabalho, “[...] costumam atuar como se houvesse um pressuposto de liberdade entre seus membros, mesmo que suas práticas não estejam de acordo com suas próprias expectativas [...]” (BAUMAN E MAY, 2010, p.92). Ou seja, há um mascaramento institucional do controle pelo discurso de “ser livre”.

O segundo ponto é que “todo aumento de liberdade pode ser interpretado como uma redução da segurança [...]” (BAUMAN, 2009b, p.53) o que coloca em questão o próprio fundamento da sociedade administrada. Ao fato de que ao indivíduo é dado o direito de ser livre – pelo menos em termos discursivos – e, portanto, responsável por si mesmo, levará ao surgimento de uma sensação subjetiva de incerteza que potencializa o aparecimento do sentimento de medo que, como pode ser visto na atualidade, será disseminado por toda a estrutura social.

Segundo Bauman (2008b, p.8), o medo é “[...] o nome que damos a nossa incerteza; nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver ao nosso alcance”. O autor afirma que “[...] a incerteza de hoje é uma poderosa força individualizante [...]” (2008c, p.36) e por essa razão, a vivência do medo é vista, de certa forma, como elemento constitutivo do indivíduo. É a partir da condição de medo que cada um é incentivado a olhar para si mesmo, examinar suas fragilidades, analisar possibilidades de vencê-las e atuar em um mundo ambivalente que mostra a vulnerabilidade da existência. Sob esse prisma, a liberdade não é algo que se encontra dada enquanto premissa de vida, mas sim, a ser conquistada, dependendo da capacidade do indivíduo de aproveitar as possibilidades a ele dadas.

Nesse sentido, o autor faz alusão a uma série de discursos. O primeiro indica que está relacionado com a necessidade de “[...] alcançar um equilíbrio entre os desejos, a imaginação e a capacidade de atuar [...]” (BAUMAN, 2009c, p.22), o que seria uma garantia contra o mal-estar derivado das incertezas do existir. Vê-se, portanto, quanto a este ponto uma íntima relação da capacidade de autogerenciamento visto como sinal de saúde mental e emocional.

Um segundo ponto está relacionado com a importância da condição de liberdade ser entendida como proveniente da ação de cada um dos membros da comunidade, apontando para uma visão, no fundo desagregadora, o que gera impactos para dimensão política. Assim, o projeto de liberdade coletiva em crise renasce substituído por outro, sob uma perspectiva individualista. Temos um choque: de um lado, o indivíduo livre; de outro, a sociedade que coloca tal limitação.

Aqui atingimos a ligação com a sociedade contemporânea (entendida por Bauman a partir da ideia de liquidez), materializada no que chamamos de “sociedade de consumidores”. O conflito entre a liberdade de um e a liberdade de todos será substituído pela defesa da ideia de uma liberdade pluralista baseada em uma visão uniforme do eu, a partir da qual, a sociedade de consumidores “[...] define a escolha não como a liberdade de escolher uma linha de ação em vez de outra, mas como liberdade de escolher todas as coisas simultaneamente [...]” (LASCH, 1990, p.29).

### **Pode-se afirmar que a modernidade empreendeu um processo que consistiu**

[...] no deslocamento da heteronomia humana individual e coletiva por uma autonomia individual e coletiva (uma autonomia da espécie humana no que diz respeito aos riscos e às contingências da natureza e da história, e uma autonomia das pessoas com respeito às pressões e restrições externas criadas pelo homem). Com esta autonomia de dupla vertente se previa (e se desejava) produzir e assegurar uma liberdade de autoafirmação com um duplo nível simultâneo e análogo: o do conjunto da espécie e o individual (BAUMAN, 2010c, p.163).

O autor (1999b, p.76-77) aponta que “uma das consequências mais fundamentais da nova liberdade global de movimento é que está cada vez mais difícil, talvez até mesmo impossível, reunir questões sociais numa efetiva ação coletiva”. Isso nos mostra o direcionamento de um olhar para dentro que se fecha em si mesmo, demarcando uma distância do outro, o que gera um impacto nas relações interpessoais encontradas no contexto contemporâneo.

É importante destacar que Bauman entende que “[...] toda liberdade individual somente pode ser produto do trabalho coletivo (somente pode ser conseguida e garantida coletivamente) [...]” (2009a, p.15). Porém, esse não é o caminho que temos realizado nos dias de hoje. Temos nos deslocado até a privatização dos meios de assegurar-garantir algum nível de liberdade individual o que tem levado, por exemplo, à perda da qualidade dos laços.

### **Considerações Finais: E a Educação?**

A égide da ordem forneceu bases sólidas para a consolidação da instituição escolar como espaço de formação humana. Esse processo implicou o desenvolvimento de estratégias que pudessem colocar em funcionamento, de um lado, a maquinaria institucional-burocrática e, de outro, o modelo de humanidade concebido, principalmente, a partir da concepção de indivíduo pretensamente autônomo.

Como pode ser visto, ao mesmo tempo, o estabelecimento de instâncias controladoras da vida – como a escola – forneceram as bases para a disseminação da ideia de liberdade para além das instituições normativas, o que em última análise e o que pode ser visto ao longo do século XX, colocaram essas mesmas instituições em questão.

Isso levou à flexibilização e sensibilização das formas de administração da vida que tornaram-se mais sutis, porém, não menos eficientes. Nesse sentido, nos observamos como indivíduos aparentemente mais livres, não mais sujeitos a intervenções disciplinares violentas (como por exemplo, castigos físicos), mas submetidos a formas de controle positivo, marcados muito mais pelo incentivo a determinadas formas de conduta do que pela pura restrição.

É possível ainda observar a escola enquanto instância de controle da vida, principalmente na fase inicial da escolarização na qual o nível de dependência real humana ainda é bastante presente (como na educação infantil, por exemplo). Porém, conforme o tempo de escolarização e o crescimento do indivíduo avançam, percebe-se o sentimento de impotência da instituição escolar em exercer o seu papel formativo, o que, por fim, configura um discurso presente e continuado de crise.

Isso parece estar relacionado com a incapacidade da escola de ser um espaço para além da égide da ordem, ou seja, para além do administrado, do previsível, do planejado. A superação dessa questão, parece estar relacionada com a necessidade de preparar o educador, desde a formação inicial, para atuar em um espaço que está em frequente situação de mudança, que não obedece a formalizações prévias e que demanda ações que fogem de padrões e papéis rigidamente estabelecidos fora do contexto vivido. Isso demanda não apenas novas capacidades individuais por parte dos educadores, mas principalmente, uma diferente concepção de educação a ser desenvolvida a partir das práticas educativas que se relacionam e problematizam o mundo e o modo de vida em que vivemos na atualidade.

#### Referências:

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999b.

\_\_\_\_\_. **La Sociedad Sitiada**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade Individualizada: Vidas Contadas e Histórias Vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Modernidad Líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: 2009a.

\_\_\_\_\_. **Vida Líquida**. Buenos Aires: Paidós, 2009b.

\_\_\_\_\_. **En Busca de la Política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Vida a Crédito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010c.

\_\_\_\_\_. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a Pensar Sociologicamente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

LASCH, Christopher. **O Mínimo Eu: Sobrevivência Psíquica em Tempos Difíceis**. 5º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MANCEBO, Deise. **Indivíduo e Psicologia: Gênese e Desenvolvimento Atuais**. In MANCEBO, D; JACÓ-VILELA, A.M. **Psicologia Social: Abordagens Sócio-Históricas e Desafios Contemporâneos**. p.35-48. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

SILVA, Divino José da. **Autonomia e Liberdade em Tempos de Vida Administrada**. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 20: maio-out/2013, p. 64-86.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O INGRESSO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE EM PERSPECTIVA

Raimundo Almeida Severino da Silva<sup>7</sup>

Ivonete Milhomem Lima<sup>8</sup>

Severina Alves de Almeida<sup>9</sup>

### Resumo

Este artigo tem por objetivo fazer um estudo sobre o Ensino Fundamental e o qual a partir de 2006 passou de oito para nove anos de duração, acolhendo no seu primeiro ano, de forma obrigatória, crianças com seis anos de idade. Acionando os pressupostos da pesquisa qualitativa, o trabalho se desenvolveu a partir de uma revisão bibliográfica que contemplou desde os documentos normativos, até produções teóricas acerca da ampliação da permanência da criança nesse nível de ensino, abordando questionamentos acerca da Lei 11.274/2006, e outros instrumentos normativos, com ênfase em seus aspectos históricos, legais e pedagógicos. O estudo nos que permitiu conclusões importantes sobre como vem se dando a ação de professores e professoras diante dessa nova realidade. Devido à chegada da criança de seis anos que antes era assistida pela Educação Infantil, destaque é dado ao primeiro ano, entendendo que o corpo educativo deve estar atento a questões que vão desde as instalações físicas até um planejamento curricular que priorize as singularidades dessa fase da vida da criança.

**Palavras Chave:** Ensino Fundamental; Educação Infantil; Lei 11.724/2006; Criança.

### Abstract

This article aims to make a study of elementary school, which since 2006 has increased from eight to nine years in length, embracing in its first year, on a mandatory, children six years old. Triggering the assumptions of qualitative research, the work has developed from a literature review that looked from the normative documents, to theoretical treatises about the expansion of the child remaining at that level of education, addressing questions about the Law 11.274/2006, and other regulatory instruments, with emphasis on its historical, legal and educational. The study allowed us to important conclusions about how the action has been giving teachers and teachers face this new reality. Due to the arrival of a child six years before was assisted by the Early Childhood Education, emphasis is given to the first year, meaning that the body should be aware of educational issues ranging from physical facilities to plan a curriculum that emphasizes the uniqueness of this phase of child's life.

**Keywords:** Elementary Education; Early Childhood Education; Law 11.724/2006; Child.

### Introdução

Notadamente a educação escolar é uma questão de política pública e como tal deve ser entendida, o que nos leva a admitir a necessidade de se estabelecer um diálogo entre os agentes que compõem nossos sistemas de ensino, bem como sua organização nos âmbitos administrativo, didático e pedagógico. Considera-se, também, que toda e qualquer resolução nesse sentido repercute intensamente nos resultados pretendidos em relação ao processo de ensino e da aprendizagem, levando em conta também que freqüentemente são implementadas mudanças de ordem estrutural com reflexos importantes em toda a educação básica.

---

<sup>7</sup> Pedagogo, professor da rede pública municipal em Araguaína TO. Email: [raimundoalmeidaseverino@gmail.com](mailto:raimundoalmeidaseverino@gmail.com).

<sup>8</sup> Pedagoga, professora da rede pública municipal em Araguaína TO. Email: [ivonetemilhomem@gmail.com](mailto:ivonetemilhomem@gmail.com).

<sup>9</sup> Pedagoga, mestre em ensino de língua e literatura. Doutoranda em linguística na UnB Universidade de Brasília. E-mail: [sissi@uft.edu.br](mailto:sissi@uft.edu.br).

Dentre estas mudanças destacamos a Lei nº 11.274 de 2006, cujo teor determinou que o sistema educacional brasileiro deve, obrigatoriamente, acolher as crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, ampliando de oito para nove anos de duração o tempo desse nível do ensino. Todavia, isso se apresenta como um desafio a mais, considerando que professores e professoras devem, necessariamente, estar preparados para atender aos anseios das crianças que até então freqüentavam o pré-escolar. Não obstante, devem também estar atentos para o fato de que muitas dessas crianças estão chegando à escola pela primeira vez, o que requer do corpo educativo determinadas habilidades para conduzir tal processo.

Sendo assim, consideramos de extrema relevância que se priorizem estudos no sentido de esclarecer como essa transição está ocorrendo. Ademais, podemos indagar se os professores e as professoras que lecionam no Ensino Fundamental estão preparados para lidar com crianças pequenas, pois tais atribuições eram até então de competência daqueles/as que lecionavam na Educação Infantil. Igualmente, esses profissionais precisarão de uma capacitação que favoreça uma prática pedagógica voltada para as necessidades da faixa etária a ser atendida, o que se apresenta como responsabilidade das escolas em sintonia com os órgãos que lhes dão suporte.

Nesse sentido, temos, neste trabalho, o objetivo de fazer um estudo sobre o Ensino Fundamental nessa nova configuração. Dessa forma, e para que tal objetivo seja alcançado, trabalhamos com pesquisa bibliográfica, uma vez que tais procedimentos atendem nossas pretensões em trabalhar do ponto de vista teórico, estudando as produções que tratam da temática em questão.

Partindo de tais pressupostos, organizamos o texto que se desenvolve da seguinte forma: primeiro focalizamos o Novo Ensino Fundamental de nove anos, destacando a inclusão da criança de seis anos de idade nesse novo formato e as políticas públicas que contemplam a evolução dessa modalidade de ensino no Brasil, com ênfase à Lei 11.724/2006, além de outros dispositivos que regulamentam essa nova face da segunda etapa da educação básica brasileira. Em seguida refletimos sobre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de nove anos e a criança de seis anos de idade no tocante aos aspectos pedagógicos. Também discutimos a formação do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para concluir finalizamos com algumas considerações sobre o trabalho realizado, acreditando que as ações que sustentam as práticas educativas dos nossos sistemas de ensino pautam-se em resoluções e leis que buscam equacionar os problemas existentes de acordo com diagnósticos estabelecidos de forma vertical, ou seja, as soluções são encaminhadas às escolas sem que estas tenham sido consultadas.

### **O ensino fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos de idade: aspectos legais e pedagógicos**

No dia 06 de fevereiro de 2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, que tem por objetivo assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar proporcionando melhores oportunidades de aprender e, por conseguinte, uma aprendizagem com mais qualidade.

As legislações pertinentes ao tema são: Lei Nº 11.274/2006, Projeto de Lei 144/2005, Lei 11.114/2005, Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, Parecer CNE/CEB Nº 18/2005.

O Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, através da Resolução nº 3, de três de agosto de 2005 que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, no seu artigo 2º explicita: que a organização do Ensino Fundamental de nove (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

- ✓ Etapa de ensino - **Educação Infantil** -Creche: Faixa etária - **até três anos de idade - Pré-Escola: Faixa etária - 4 e cinco anos de idade.**
- ✓ Etapa de ensino - **Ensino Fundamental** de nove anos- **até 14 anos de idade.**
- ✓ **Anos Iniciais** - Faixa etária de **6 a 10 anos de idade** - duração cinco anos.
- ✓ **Anos Finais** - Faixa etária de **11 a 14 anos de idade** - duração quatro anos.

#### **A Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005**

A promulgação da Lei nº 11.114/2005 de 16 de maio de 2005 torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, alterando alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Considerando a importância e a complexidade da medida, foram apresentadas ao Conselho Nacional de Educação diversas e urgentes questões de ordem interpretativa e de orientação, as quais, provenientes da sociedade civil, dirigentes de órgãos e instituições públicas e privadas dos sistemas de ensino buscam avaliar a incidência da medida, em termos de tempo e abrangência, assim mesmo os direitos, as responsabilidades e as competências implicadas em suas deliberações, sendo que tais questões motivaram a indicação CNE/CEB nº 2/2005.

Conforme mencionado, essa Lei alterou os seguintes Artigos da LDB 96394 de 20 de dezembro de 1996 6º, 32º e 87 § 3º, passando a ter as seguintes modificações:

Art. 6º. Antes: É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental. Atualmente: É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental;

Art. 32º. Antes: O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Atualmente: O Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o [Estatuto da Criança e do Adolescente](#), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº [11.525](#), de 2007, BRASIL, LEI [11.274](#), 2006)

Art. 87º § 3º I – Antes: Matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade no Ensino Fundamental. Atualmente: Matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

a) Plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;

b) Alcance de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas;

c) Não redução média de recursos por aluno do Ensino Fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

A análise destas mudanças possibilita entendermos que alterar os dispositivos da LDB não garante necessariamente a pretensa democratização do ensino fundamental, e, não obstante, temos que considerar que o ingresso das crianças de seis anos de idade no primeiro ano deste nível de ensino implica numa mudança brusca em sua vida cotidiana, uma vez que, tanto aquelas que estão freqüentando a pré-escola, quanto as que estão ingressando na escola pela primeira vez, terão que se adaptarem a uma nova situação, e sendo assim é importante que se busque adequar o ambiente de forma que esse momento de transição aconteça da forma mais calma possível, o que implica numa ação coordenada de todo corpo educativo da escola, e não apenas daqueles que estão à frente dessas novas classes.

#### **Lei N° 11.274 de seis de Fevereiro de 2006**

Esta Lei altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Art. 3º: O art. 32 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 87 § 2º O poder público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de a 14 anos de idade e de 15 a 16 anos de idade. § 3º I - matricular todos os educandos a partir dos seis (seis) anos de idade no Ensino Fundamental;

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental disposto no Art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o Art. 2º desta Lei.

É importante ressaltar que a inclusão de crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino não significa a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série, nem tampouco as bases teóricas do último ano da pré-escola, antes se precisa considerar a necessidade de se construir nova estrutura e nova organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental com um ano a mais de duração.

A lei 11.274/2006 estabelece ainda que Estados, Municípios e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para se adequar à mudança. Segundo dados preliminares do Censo Escolar de 2005 (IBGE), mais de mil municípios em 12 Estados já adotavam o Ensino Fundamental de nove anos, atendendo um total de 8,1 milhões de alunos.

Durante o período de 2006 a 2010 os sistemas de ensino terão prazo para adaptar-se ao novo modelo de creches e pré-escolas, que agora passarão a atender crianças até três anos, no caso

das creches, e quatro e cinco anos de idade na pré-escola. Do ponto de vista pedagógico, o Ministério de Educação – MEC - recomenda que jogos, danças, contos e brincadeiras espontâneas sejam usados como instrumentos pedagógicos, respeitando o desenvolvimento cognitivo da criança.

Com efeito, a antecipação da idade de escolaridade obrigatória é uma questão de política pública voltada para a área educativa que incide na definição do direito à educação e do dever de educar, conforme determina o Título III da LDB atual, do qual consta o Artigo 6º ora modificado, bem como amplia direitos e deveres do cidadão, exigindo providências das famílias, das escolas, das mantenedoras públicas e privadas e dos órgãos normativos e de supervisão dos sistemas de ensino em todas as instâncias, alcançando dessa forma um número maior de crianças, favorecendo, assim, a democratização da educação básica brasileira.

Nessa perspectiva, e com o intuito de contribuir para o trâmite político, administrativo e pedagógico que requer a implementação deste novo critério, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) ligado ao MEC, no uso de suas competências, traz algumas orientações a partir de uma seqüência de documentos complementares à referida Lei, visando assegurar, da melhor forma possível, as mudanças que se anunciam nessa nova fase da escolarização básica, considerando a chegada das crianças de seis anos de idade em suas dependências como um desafio a ser enfrentado pelo corpo educativo das escolas.

Segundo o documento do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 2/2005A, a matrícula e freqüência à escola a partir dos seis anos de idade, com a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos de duração, para todas as crianças brasileiras, é uma política afirmativa da equidade social e democratização do ensino. Para que possa consubstanciar-se, atendendo também aos princípios constitucionais e legais de provimento do ensino (Cf., Art. 206 e LDB, Art. 3º), em especial os incisos I, que dispõem “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, é preciso que se mobilizem, prontamente, todas as instâncias dos sistemas de ensino, para que os educadores e as lideranças comunitárias assumam papel protagonista na elaboração de um novo projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental, bem como para o conseqüente redimensionamento da Educação Infantil.

Nesse sentido, a organização federativa determina que cada sistema de ensino seja competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental, com elevação do padrão de qualidade do ensino e com matrícula e freqüência obrigatória a partir dos seis anos de idade. Cada sistema é também responsável por refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate, envolvendo todos os segmentos interessados, antes de optar pelas alternativas julgadas mais adequadas à sua realidade, em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis.

Portanto, o plano adotado pelo órgão executivo do sistema é regulamentado, necessariamente, pelo respectivo órgão normativo, e as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação precisam se articular, a fim de que suas decisões e ações alcancem a devida validade. Já a legitimidade e a efetividade desta política educacional vão requerer ações formativas da opinião pública e das condições pedagógicas e administrativas; como também deve esta merecer atento acompanhamento e avaliação, em todos os níveis (LEI 11.274/ 2006).

Não obstante, o ano letivo de 2006 foi planejado e considerado como período de transição, de sorte que os sistemas de ensino pudessem adaptar os critérios usuais de matrícula relativos à idade cronológica de admissão no Ensino Fundamental, considerando as faixas etárias adotadas na Educação Infantil até 2005. Percebe-se, dessa forma, que as crianças com idade entre cinco e seis anos, que antes eram atendidas em creches e pré-escolas, ainda no ano de 2006, tanto continuaram onde estavam, quanto passaram ao freqüentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando que os sistemas de ensino têm até 2010 para aderirem a novo formato, ou seja, o Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Nessa perspectiva, as orientações do CNE/CEB nº 2/2005A esclarecem que se deve providenciar o atendimento das necessidades de recursos humanos - docentes e de apoio - em termos de capacitação e atualização, disponibilidade e organização do tempo, classificação e/ou promoção na carreira; bem como as de espaço, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos - todos estes elementos contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental. Essas orientações se estendem também às escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada, que são livres para organizar o Ensino Fundamental também nessa nova fase, sempre obedecendo às normas fixadas pelo sistema de ensino ao qual se encontram vinculadas.

No entanto, um aspecto importante que esse documento não menciona diz respeito às instalações físicas, pois, como se sabe, os prédios foram idealizados inicialmente para atender a oito turmas, e a partir dessa nova configuração, passa-se a acomodar mais uma classe, e não está claro como essa adaptação ocorrerá, o que pressupõe que irá se improvisar, demonstrando uma falha no planejamento por parte dos MEC.

### **Educação infantil, ensino fundamental de nove anos e a criança de seis anos de idade: aspectos pedagógicos.**

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, conforme visto anteriormente, após a promulgação da Lei 11.274/06 é desdobrada em creche para crianças de até três anos de idade e pré-escola para aquelas que têm entre quatro e cinco anos de idade. No entanto essa fase da escolaridade básica não é obrigatória, o que a torna vulnerável às políticas públicas que a sustentam, com reflexos importantes para as crianças de seis anos que deverão, obrigatoriamente, serem matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental que passa de oito para nove anos de duração.

Independentemente do contexto de organização a que está inserida, a Educação Infantil é resultado de uma prática pedagógica e, segundo Kramer (2006), diz respeito à formação cultural, uma vez que o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, sendo esta entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas, quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural, e sendo assim, esta visão do pedagógico ajuda a pensar a creche e a escola com suas dimensões políticas, éticas e estéticas.

Essa mesma autora diz que a educação é uma prática social e dessa forma inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana, e por isso devemos ter em mente que:

[...] Embora educação infantil e ensino fundamental sejam freqüentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões tais como alfabetizar ou não na educação infantil e a integração de educação infantil e ensino fundamental permanecem atuais. Além disso, temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar as milhões de crianças brasileiras de zero a seis anos como crianças e não só alunos, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas (KRAMER, 2006, p. 14).

O que essa autora está nos dizendo é que Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis e que, tanto do ponto de vista pedagógico quanto didático e/ou administrativo, ambos envolvem conhecimentos prévios, saberes e valores que devem ser considerados quando se planeja sua execução, e que não se deve esquecer que as crianças de seis anos de idade, e não apenas nesta faixa etária, precisam ser educadas também através das brincadeiras que fazem parte de seu cotidiano, assim como o cuidado, a atenção, o acolhimento, fatores que se encontram presentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que de certa forma também dedica boa parte de sua fase à educação de crianças pequenas.

E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2006, p. 14).

Realmente, uma das coisas que a criança mais gosta de fazer, e faz com muito prazer, é aprender. E esta aprendizagem acontece diariamente quando ela se envolve nas atividades lúdicas, nos momentos de interação com outras crianças, com a família, e porque não, com a escola? Afinal, um dos embates mais acirrados quando se discutem práticas pedagógicas na Educação Infantil, acontecem quando se pensam metodologias que devem se valer do brincar e das brincadeiras, pois estas são práticas socioculturais repletas de significados históricos largamente estudados por autores como Piaget (1978), Vigotsky (1984), entre outros, e, não obstante, são negligenciadas pelos nossos sistemas de ensino.

O Ensino Fundamental, conforme a Lei 11.274/2006, o qual passa a ter nove anos de duração e inclui obrigatoriamente as crianças de seis anos, já é praticado em vários países, por exemplo, Estados Unidos, e em alguns municípios brasileiros como é o caso de Minas Gerais, muito antes de vigorar essa Lei. Entretanto professores/as ainda se perguntam sobre o que é melhor, se as crianças estejam na educação infantil ou no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, acreditamos que essa criança de seis anos deveria continuar na Educação Infantil, pois, em vez de antecipar a idade de ingresso no Ensino Fundamental, e considerando a importância de ser esse nível de ensino obrigatório, melhor seria que a própria Educação Infantil em sua configuração anterior à Lei 11.274/2006 se tornasse obrigatória, o que seria bem melhor para as crianças, pois já estariam familiarizadas, e seu ingresso no primeiro ano requer uma fase de adaptação, o que precisa ser visto com cuidado pelos agentes educacionais.

## **O Currículo**

Com efeito, a questão do currículo tem preocupado educadores/as que estão nesse debate, por exemplo, Kramer (2006, p. 15), que indaga se:

[...] a antecipação da escolaridade para seis anos de idade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e construção do seu currículo? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças? Temos sabido interagir com os conselhos (em especial os tutelares) numa atuação social em defesa das crianças e de seus direitos, muitas vezes infringido pelo Estado, outras pelas creches ou escolas, muitas vezes pelas famílias?

Percebe-se, nas preocupações da autora, que a problemática acerca da inconsistência com que se implementam as políticas públicas voltadas para a educação das crianças brasileiras tem se constituído num dos mais sérios problemas enfrentados pela sociedade acadêmica, uma vez que não se pensam tais políticas considerando a singularidade da infância, o que se traduz numa educação também inconsistente, e os resultados são sempre os mesmos, ou seja, o problema tem reflexos na ampliação de uma estatística que não pára de crescer, ou seja, cada dia mais aumenta a quantidade de estudantes que concluem o Ensino Fundamental sem apreenderem habilidades suficientes para o domínio pleno da leitura e da escrita.

Nesse sentido a Lei 11.274/2006 destaca pontos importantes em relação ao currículo.

Segundo a redação deste documento: o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. (...) É importante que o trabalho pedagógico

implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas. [...] Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2006, p. 9).

Cumpra observar o mérito do documento ao chamar a atenção para o fato de que mudanças curriculares são necessárias não apenas em função das crianças de seis anos, mas em função do conjunto de crianças que freqüentam o primeiro ciclo – os anos iniciais – do Ensino Fundamental. Entretanto, dada a realidade encontrada na maioria dos sistemas e escolas, não é possível abandonar certo ceticismo, pois se o trabalho do MEC, bem como do governo em suas diferentes esferas, se limitar a orientações, sem um forte e claro investimento formativo – o que implica em recursos financeiros – é de se esperar poucas alterações, ao menos no curto prazo.

### **A Avaliação**

Em relação ao item destinado à avaliação, o documento do MEC, Lei 11.274/2006, enfatiza:

Quanto à avaliação da aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, faz-se necessário assumir como princípio que a escola deva assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório. (BRASIL, 2006, p.10).

Percebemos que o referido documento não preconiza, de modo claro, a não retenção do aluno, ao menos no primeiro ano do novo Ensino Fundamental de nove anos de duração. Não obstante, a questão da avaliação e do sistema de fluxo entre as séries iniciais do Ensino Fundamental merece destaque, apresentando uma grande probabilidade de que os índices de retenção sejam ampliados, atingindo um contingente maior de crianças antes dos sete anos de idade.

Já segundo Leal, Albuquerque e Morais (2006), tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão, uma vez que se avalia para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos, e para que não tenhamos essa prática excludente, é preciso que os professores reconheçam a necessidade de avaliar com diferentes finalidades, como por exemplo, conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da infância e da adolescência e o contexto extra-escolar.

Além disso, deve-se considerar alguns pressupostos em relação aos alunos, tais como:

[...] conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico; conhecer e potencializar as suas identidades; conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento; identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir deles; identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo capacidades; conhecer as hipóteses e concepções deles sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas; conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las; verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos; saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário. Diferentemente do que muitos professores vivenciaram como estudantes ou em seu processo de formação docente, é preciso que, em suas

práticas de ensino, elaborem diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliem se estão sendo adequadas. Assim, não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola (LEAL, ALBUQUERQUE E MORAIS 2006, p. 100).

Percebe-se, ademais, que a avaliação deve acontecer de modo que não apenas a aprendizagem dentro da sala de aula seja o alvo, mas que sejam considerados o histórico de dado aluno em situações mesmos anteriores ao seu ingresso na escola, desde que a aprendizagem ocorre também no seu cotidiano familiar e social. Outro aspecto importante, é que a avaliação se dê de forma cumulativa e interdisciplinar, o que requer um trabalho pedagógico em que as diferentes áreas do conhecimento e seus respectivos professores estejam em permanente diálogo.

### **A formação do/a professor/a que atua nos anos iniciais do ensino fundamental: o primeiro ano em perspectiva**

Considerando os aspectos de política pública que envolve essa nova configuração do Ensino Fundamental no Brasil, e tendo em vista a importância que adquire o profissional da educação nesse contexto, buscamos elucidar alguns questionamentos acerca da sua formação, sendo que o primeiro ano adquire prioridade, desde que é notória a preocupação quanto ao perfil desse/a professor/a em sua atividade docente, pois, conforme dito anteriormente, existe uma preocupação no sentido de quem deve assumir essa atividade, se o professor que já está na instituição e trabalha com turmas da antiga primeira série – atual segundo ano – ou se aquele que já exerce essa atividade com crianças da pré-escola.

Segundo Brzerinski (2005), atendendo dispositivos da LDB 9394/96, o Decreto Presidencial 3276/99 manifesta a preocupação do mundo oficial de atribuir padrões para o mundo real no que diz respeito aos profissionais da Escola Básica, uma vez que desconsidera as peculiaridades que cada um desses arautos em sua trajetória, nomeadamente em relação aos saberes adquiridos, tanto na sua prática docente quanto na sua formação teórica.

Trazendo tais preocupações para o âmbito do novo formato do Ensino Fundamental, entendemos que a formação de professores e professoras deve levar em consideração aspectos como a formação continuada, uma vez que essa prática pode ajudar na ação desses profissionais, principalmente no que diz respeito à atualização de novas técnicas e teorias que podem ajudar na condução do trabalho pedagógico, o que se encontra diretamente relacionado com deliberações políticas no interior dos sistemas de ensino aos quais são determinadas as competências para suas formulações.

Segundo Kramer (2006, p.804): a formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

Nessa perspectiva a formação de professores e professoras se situa como uma ação política, e as determinações dos sistemas de ensino aos quais as instituições que ministram o Ensino Fundamental encontram-se vinculadas, se apresentam como fatores primordiais, no sentido da qualificação adequada a que devem ser submetidos esses profissionais, uma vez que temos três instâncias a serem consideradas – Federal Estadual e Municipal – e sendo assim é inevitável a ocorrência de fatores de ordem hierárquica, quando uma instância se sobrepõe a outra, numa ação coordenada de subordinação e dependência.

Isso porque muitas vezes uma deliberação ocorrida a nível federal, depois de transitar na esfera estadual chega ao município com algumas impertinentes avaliações que na maioria das vezes se traduz em ajustes, sendo que os professores e as professoras não são chamados/as a

participarem de tais determinações, numa atitude de desrespeito à autonomia necessária para um bom desempenho de suas funções.

No que se refere à formação inicial e continuada Kramer assinala que:

[...] Convivemos na educação infantil com paradoxos: diferentes instâncias e instituições que atendem as crianças de zero a seis anos fazem exigências distintas de formação inicial e do processo de formação. [...] resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. Na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos. No caso das creches comunitárias, esta realidade se impõe: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela significativa da população de zero a seis anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do Poder Público, sem falar do expressivo contingente de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação quanto às instalações adequadas e à formação dos profissionais (KRAMMER, 2006, p. 805).

Nesse sentido é importante situar que tanto no âmbito da escolaridade pública quanto a rede de ensino particular, os desafios enfrentados em relação à formação adequada dos profissionais que trabalham com crianças pequenas são muitos, uma vez que a ausência de uma política pública que seja realmente eficaz ou seja, que priorize não apenas a formação inicial ou continuada, mas que esta formação seja permanente, torna-se um agravante a mais numa situação que requer atenção mais de perto, e isso vale também para a educação voltada para as crianças em idade de freqüentar a creche, ou seja, entre um e três anos de idade.

Ainda em relação à atuação docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, um aspecto que merece destaque, segundo Pinho (2007, p. 71), está relacionado ao crescimento das funções de professores e professoras no cotidiano de suas atribuições de sorte que em 2002 “51,1% das funções docentes eram exercidas por professores não-habilitados em Magistério em Nível Médio”, e a formação em nível superior em licenciatura era “insignificante, apresentando apenas 3,3%” (PINHO, 2007, p. 71).

Outro aspecto muito sério levantado por essa mesma autora, diz respeito à maratona enfrentada por esses professores e professoras quando se vêem obrigados a exercerem jornadas de trabalho dobradas, geralmente em várias escolas, quase sempre visando à composição de uma renda familiar mais digna. Sendo assim, é inegável a necessidade de se priorizar uma ação coordenada que tenha como objetivo uma política pública mais comprometida com as vicissitudes do professorado que atua na condução do Ensino Fundamental em nossas escolas, nomeadamente daqueles que estão diante de uma classe do primeiro ano.

### **O currículo e o planejamento pedagógico nessa nova configuração do ensino fundamental: a questão do primeiro ano**

Inegavelmente o planejamento pedagógico em qualquer modalidade da educação se reveste de uma importância crucial, e nesse novo formato do Ensino Fundamental não poderia ser diferente, sendo que aspectos como currículo e avaliação da aprendizagem assumem relevância substancial nesse contexto.

Segundo Nery (2006, p. 110),

[...] se entendemos que o currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade, o planejamento precisa ser compreendido como processo coletivo e como ferramenta de diálogo em que se considere a participação também dos estudantes no trabalho a ser constituído, bem como da comunidade escolar.

É importante refletir sobre o pensamento dessa autora uma vez que ela, ao destacar a importância do planejamento e do currículo na organização do Ensino Fundamental de nove anos, traz também a relevância que deve ser concedida à efetiva participação de toda comunidade nesse processo, sendo aí incluídos também alunos e alunas, desde que a bagagem cultural de cada um deles é algo que deve ser considerado na elaboração do currículo e seus conteúdos. Ainda de acordo com a mesma autora

O (a) professor (a) planeja seu curso, levando em conta o plano/projeto da escola e as crianças concretas de sua turma: seus conhecimentos, interesses, necessidades. Considera ainda as condições reais de seu trabalho, sua trajetória profissional, bem como os objetivos pedagógicos para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (NERY, 2006, p. 111).

Com efeito, a questão levantada pela autora diz respeito diretamente à importância que adquire o planejamento das atividades pedagógicas das escolas que ministram o Ensino Fundamental, e aspectos como os conhecimentos prévios trazidos por alunos e alunas devem ser considerados, bem como um ambiente profissional que possibilite aos professores e professoras exercerem com autonomia sua função, tendo em vista, sempre, o que estabelece o projeto da escola, o que se traduzirá na concretização dos objetivos pedagógicos desse nível da escolarização das crianças.

Nessa perspectiva, Nery (2006) pressupõe que, em se tratando de planejamento, é importante ter em mente uma questão primordial no trabalho cotidiano que está ligada ao fator tempo, o qual se apresenta sempre escasso, e sendo assim, deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas, não esquecendo que as crianças aprendem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem, e a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, nomeadamente, alunos e alunas do primeiro ano do ensino fundamental.

Todavia, a implantação de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. Não se trata de transmitir para as crianças de seis anos, os conteúdos da primeira série, mas de construir uma nova proposta curricular, que considere as singularidades deste aluno. O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório, é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso uma aprendizagem mais ampla. É claro que este aumento de tempo não garante uma maior aprendizagem, mas sim o emprego adequado e eficaz deste tempo.

Nesse sentido, o cuidado na seqüência do processo de aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas particularidades no que concerne à idade, interação social e também aos aspectos psicológicos. Sendo assim, as orientações pedagógicas, por sua vez, devem estar atentas a tais particularidades, a fim de que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Ademais, projetar um novo currículo, no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, significa falar de crianças em processos das diferentes linguagens, não apenas da escrita e da fala. Precisa-se, portanto, considerar as especificidades e as formas de comunicação, características do desenvolvimento infantil, expressas na fala. No mundo do faz de conta, entre outras, e presente no processo de formação de conceitos, que se inicia no pensamento sincrético na infância e se estende até o domínio dos conceitos científicos na adolescência.

Significa, não obstante, falar na construção da identidade que se constitui no exercício da compreensão sobre os sentimentos, nas diversas formas de expressões da idéia, na interação com o grupo, na internalização de regras e valores no âmbito das relações sociais e na prática do diálogo

entre as diferenças, pois é na relação entre os indivíduos, mediados pela cultura, que se constitui a identidade de cada sujeito.

### **Considerações finais**

Neste trabalho discutimos e analisamos o Ensino Fundamental a partir de 2006, mediante a Lei 11.274, alterou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 e ampliou de oito para nove anos a duração desse nível da educação básica brasileira, o qual passou a receber, em seu primeiro ano, as crianças com seis anos de idade, considerando o aspecto de política pública voltada para a Educação Infantil.

Ao longo do texto discorreremos sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental, em seu formato atual de nove anos de duração, que agora recebe em seu primeiro ano as crianças com seis anos de idade que até então freqüentavam a pré-escola, é discutido em seus aspectos legais e pedagógicos, tudo isso sob a égide da Lei Nº. Lei 11.274 de seis de fevereiro de 2006 a qual regulamenta o Ensino Fundamental em nosso país atualmente.

Com efeito, uma das intenções do MEC – Ministério da Educação - com o aumento de mais um ano na duração do Ensino Fundamental, bem como a inclusão, obrigatória, das crianças de seis anos de idade no seu primeiro ano, é a busca da democratização do ensino, desde que essas mesmas crianças, antes contempladas com a Educação Infantil em sua versão pré-escolar, por não ser essa etapa da escola básica brasileira obrigatória, tem sido historicamente negligenciada pelas políticas públicas em educação.

Todavia, o fato de ser obrigatório o ingresso da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental não garante, necessariamente, uma democratização do ensino, uma vez que muitas crianças estão chegando à escola sem terem passado pela creche ou mesmo pela pré-escola, e o fato de ser essa sua primeira experiência escolar, aliado a outro fato não menos importante que é o convívio com outras crianças oriundas da primeira etapa da educação básica, o que irá gerar um descompasso nas relações pedagógicas, desde que professores e professoras terão que buscar mecanismos para enfrentar o problema, de sorte que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente para todas as crianças.

Mediatizados por uma criteriosa revisão da bibliografia disponível sobre o tema, concluímos que os problemas em nossos sistemas de ensino, nomeadamente no primeiro ano do Ensino Fundamental em sua nova configuração, é uma questão de política pública e como esta deve ser encarada, e que o simples fato de vir à público novas Leis não é garantia do almejado sucesso de uma educação que por ser pública, e atender a uma camada ampla da nossa sociedade, deve proporcionar a inclusão da imensa população no seletivo sistema produtivo brasileiro.

Antes, é preciso que tais medidas sejam amplamente debatidas no contexto local de cada sistema de ensino, que as Instituições, Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino, etc. E os Sistemas Educacionais, sejam Federais, Estaduais ou Municipais, estejam conectadas com as Escolas, de tal forma que os interesses se voltem para a efetivação de uma educação pública de qualidade para, a partir daí, se acenar com a possibilidade de uma sociedade em que todos, independentemente de seu extrato social, estejam conscientes de seus direitos sem prescindir de seus deveres, e possam exercer a solidariedade como imperativo rumo à preservação da vida em todas as suas possibilidades.

## Referências

- BRASIL. **Decreto-Lei nº 8529 de dois de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União, quatro jan. 1946. Disponível on line: [www.histedbr.fac.unicamp.br/.../](http://www.histedbr.fac.unicamp.br/.../)
- \_\_\_\_\_. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96.** Brasília: Senado Federal subsecretaria de Edições técnicas, 1996.
- \_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE sete DE ABRIL DE 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível on line: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)
- Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 2/2005
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível on line: [www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/). Acesso dia 23 de maio de 2009.
- BRASIL. **Lei 11.724 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Disponível on line: [www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/). Acesso dia 23 de maio de 2009.
- \_\_\_\_\_. **MEC - Ministério da Educação e Cultura** [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso dia 14/05/2009.
- BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2005.
- KRAMER, Sônia. A infância e a singularidade. In: BRASIL, **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- LEAL, Telma Ferraz, CORREIA, Eliana Borges de. MORAIS, Albuquerque e Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL, **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **BRASIL, Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PINHO, M. J. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade.** 1. ed. Goiânia: Cânone, 2007. v. 1. 151 p.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- Enviado em 30/12/2013  
Avaliado em 10/02/2014

## O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

**Renato Rodrigues Pereira**

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa

UNESP – Campus de Araraquara/SP

Professor de Linguística e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa

UEMS - Unidade Universitária de Cassilândia/MS

**Simone Pereira da Cruz**

Graduada em Letras Habilitação Português/Inglês

### Resumo

Neste artigo, apresentamos algumas considerações teóricas sobre o ensino da língua portuguesa e, também, o resultado de observações de algumas práticas docentes em escolas públicas e particulares do município de Cassilândia/MS. Para tanto, as observações foram orientadas tendo como base a seguinte indagação: como, realmente, tem ocorrido o ensino da língua portuguesa nas duas escolas. Desse modo, objetivamos verificar quais têm sido as prioridades dos professores de Língua Portuguesa, se eles utilizam o texto como ponto inicial em suas aulas ou se ainda ficam presos aos métodos tradicionais, totalmente dependentes das regras gramaticais.

**Palavras-Chave:** Leitura, Produção Textual, Análise linguística.

### Resumen

En este artículo, presentamos algunas consideraciones teóricas a respecto de la enseñanza de lengua portuguesa y, también, el resultado de observaciones de prácticas de profesores en escuelas públicas y privadas del municipio de Cassilândia/MS. Por lo tanto, las observaciones fueron orientadas teniendo como base la siguiente indagación: cómo, de hecho, ha ocurrido la enseñanza de la lengua portuguesa en las escuelas. Para ello, objetivamos verificar cuales han sido las prioridades de los profesores de lengua portuguesa, si ellos utilizan el texto como punto inicial en sus clases o si aún quedan presos a los métodos tradicionales, totalmente dependientes de las reglas gramaticales.

**Palabras-llave:** Lectura, Producción textual, Análise linguística.

### Introdução

As teorias atuais sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) sugerem um ensino centrado no uso, na ação e na reflexão, de forma que, para isso, precisamos organizar o processo de ensino/aprendizagem em três práticas: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática de análise linguística interligadas entre si.

Apresentamos aqui algumas reflexões sobre a disciplina tradicionalmente denominada “Língua Portuguesa” no ensino brasileiro. Demonstramos, por meio de observações de aulas de LP da rede estadual e particular de ensino do município de Cassilândia, como realmente tem ocorrido o ensino dessa disciplina, com a intenção de verificar quais têm sido as prioridades desses professores, se eles utilizam ou não o texto como ponto inicial em suas aulas ou se ficam presos aos métodos tradicionais, totalmente dependentes das regras gramaticais. Tais reflexões são fruto da pesquisa realizada por Cruz (2005) e, também, de nossas observações e análises teóricas e práticas enquanto professor de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa desde o ano de 2010, ao acompanhar o estágio de alunos do curso de Letras, em situações de observação e regência. A par dos resultados apresentados por Cruz (2005), comparamos as observações e verificamos se houve ou não um progresso no ensino da LP nos dois sistemas de ensino mencionado.

### **Práticas de leitura, produção de texto e análise linguística**

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998), são postuladas, dentre outras orientações, que a leitura deve se constituir uma forma de interação entre leitor/texto/autor. Contudo, a leitura escolarizada tem sido um ato solitário, o qual afasta a criança do mundo, um isolamento entre os pares sugeridos pelos PCN. Soares (1998, p.18), em seu tempo, nos faz perceber que esse não é o caminho certo, pois,

A leitura não é um ato solitário entre indivíduos; é a interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros, entre os dois e a enunciação (SOARES, 1998, p. 18).

Dentro de seu papel de mediador, o professor precisa, então, planejar sua ação considerando a capacidade de compreensão ou conhecimento prévio do aluno, levando em consideração o seu nível escolar e conhecimento de mundo. Para tanto, faz-se necessário que o professor lance mão de diferentes gêneros textuais e, conseqüentemente, diferentes estratégias de leitura, de forma que contribua para o incentivo do hábito de leitura na escola e fora dela, uma vez que sabemos que nossa sociedade não valoriza essa prática e, por isso, essa atividade não é considerada como prazerosa e/ou importante na formação do indivíduo.

Ao considerar e organizar suas práticas de acordo com a realidade social dos alunos, o professor pode e muito contribuir para que o hábito da leitura aconteça. Concomitante aos aspectos sócio-cognitivos, o professor precisa levar em conta os aspectos linguísticos, pois,

Ensinar a ler com compreensão não implica impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente. É ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências, nele contidas, só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global (KLEIMAN, 1989, p. 151-2).

Desse modo, a cada nova leitura, o leitor descobre novos horizontes na interpretação e compreensão do texto. De acordo com Kleiman (1997), essa experiência motiva o leitor e desperta nele um prazer maior pela leitura e pela busca de novos significados no texto. A descoberta de que pode manipular as referências argumentativas realizadas pelo produtor e que de algum modo pode trabalhar sua própria visão do mundo faz do leitor não só um indivíduo manobrado e conduzido por ideias pré-determinadas, mas também um produtor que manipula referências argumentativas personalizadas.

De acordo com Geraldí (1993), a leitura por si só não garante a escrita, por isso vemos a necessidade de trabalhar a escrita de forma mais abrangente, investindo, contínua e sistematicamente, na produção de textos de diversos gêneros.

A partir deste princípio, Geraldí estabelece distinção entre produção de texto e redação: nesta produzem-se textos para a escola, naquela produzem-se textos na escola. O autor ressalta que

Ao se propor à produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e a possibilidade de recuperar a história “contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano (GERALDI, 2003, p. 136).

Na produção de discursos, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, seu trabalho é mais que mera reprodução. Isso não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva criar o novo. A novidade, segundo Geraldí (1993, p.136), “pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos”.

Para Vygostsky (1979), no discurso escrito, somos obrigados a recriar uma situação, uma vez que temos mais facilidade de falar do que escrever, pois escrever exige recriar uma situação e representá-la. Conforme o autor,

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada quando fala, a criança tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que tem de ser memorizados e estudados de antemão (VYGOSTSKY, 1979, p.132).

Dessa forma, podemos considerar que a criança aprende a falar e convive com a fala sem medo, mas quando é solicitada a passar para o papel o que sente, age ou pensa, ela se apavora e, por não saber conduzir “regras gramaticais” e pelo medo de “errar”, acaba escrevendo bem menos do que gostaria.

É preciso, pois, que nós professores evitemos que isto aconteça, tentando não podar a criatividade de nosso aluno, uma vez que

Os indivíduos criativos são curiosos, gostam do risco e da aventura, suportam os sistemas abertos e, portanto, também a ambiguidade. Possuem muitos interesses, não são nem um pouco rígidos, recusam qualquer situação predeterminada e mostram um acentuado senso de ironia, de humor de ideias novas e originais. Os indivíduos curiosos têm ainda uma grande capacidade de introspecção e de auto-avaliação (SERAFINI, 1999, p.15).

No entanto, nas escolas, costuma-se dar pouco espaço aos textos criativos, que proporcionam ocasião dos alunos se expressarem mais livremente, de inventar e de brincar com a linguagem. A maioria dos professores, talvez por não terem o hábito de escrever criativamente, considera que o aluno deva fazer quase que exclusivamente as qualidades lógico-abstratas, o rigor do bom raciocínio. Parece que a escola existe para moldar o aluno, não há espaço para o heterogêneo, o diferente.

A discussão sobre a prática de produção de textos e sobre o produto que resulta dessa prática tem que ser efetivada conforme as condições de produção de escrita na escola. A partir dessas considerações podemos afirmar que o processo de desenvolvimento do aluno/produzidor de textos pode ser constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, no interior da escola. O aluno se apropria da escrita por meio das atividades mediadas, em instância inter-relacionadas: a mediação pelo outro e a mediação pelos signos. Nesses processos, a atuação do professor e dos colegas é relevante no sentido de construção da atividade, a partir das condições de produção no processo escolar.

A gramática, por sua vez, é um assunto amplamente discutido no cenário acadêmico e, ao longo dos tempos, as pessoas de um modo geral, inclusive os professores, referem-se a ela como uma disciplina que não serve para nada, outros salientam que não há como estudar português sem estudar gramática.

O fato é que o ensino de gramática é considerado apenas como uma série de ordens a serem obedecidas, um conjunto de regras que “devem” ser seguidas. Percebemos assim, que há uma preocupação acentuada dos professores com o “certo” e o “errado”. Atividades de “corrija”, “refaça”, “siga o modelo” comprovam o que está sendo dito.

Muitos professores salientam que o estudo da gramática é um instrumento que levará os alunos a escreverem melhor, de acordo com a norma padrão da língua escrita. No entanto, há divergências, pois ao justificarem o uso da gramática, resultando em uma melhor escrita e fala, os professores estão, na verdade, prometendo uma mercadoria que não podem entregar, e os alunos percebem isso com muita clareza, influenciando-os no descrédito entre eles PERINI, (2001).

A esse respeito Bagno (1999, p.81) questiona: o que nós professores poderíamos fazer para reverter essa situação? Segundo ele, um primeiro passo é dar a boa notícia aos alunos de que eles já sabem português, não tanto para que eles se conscientizem disso, mas para que nós, professores, não nos esqueçamos dessa verdade; o segundo passo é que a nossa atitude deverá ser investigadora, reflexiva e crítica. Diante disso, o autor compara a ciência com a gramática, dizendo que um dos fundamentos da boa ciência é investigar as regras e leis que provocam os fenômenos naturais, os quais fazem as coisas acontecerem. Já no ensino da gramática, em vez de investigarmos as regras e as leis, nós simplesmente as entregamos prontas e acabadas para os alunos, que são obrigados a decorá-las sem terem percebido de modo mais palpável porque as coisas funcionam daquele jeito.

A análise linguística, como o próprio nome sugere, resulta em uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua “com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” conforme (MENDONÇA, 2009, p. 205).

Sobre a análise linguística, Geraldi (1997, p. 74), por sua vez, esclarece que

o uso da expressão ‘prática de análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto a questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1997, p. 747).

Ainda segundo esse autor, a análise linguística deverá partir não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”, mas ao contrário, o ensino gramatical somente terá sentido para auxiliar o aluno se partir do texto dele, pois o princípio que fundamenta essa prática é “partir do erro para a autocorreção”.

Para Geraldi (2003), o objetivo essencial da análise linguística centra-se na reescrita do texto do aluno. Mas ele não exclui a possibilidade de o professor organizar atividades que mostrem os aspectos sistemáticos da LP. Além disso, ele chama a atenção dos professores para atentarem aos aspectos sistemáticos da língua e não à terminologia gramatical, enfatizando que o objetivo não é levar o aluno a dominar a terminologia, embora possa usá-la, mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.

Neves (2001) mostra a realidade sobre como tem se efetivado este ensino. Por meio de uma pesquisa realizada pela autora, descobrimos que todos os professores por ela entrevistados de uma forma ou de outra “ensinam” gramática. Nesta pesquisa, Neves verificou que na maioria dos relatos observados, a finalidade do ensino de gramática se refere a um bom desempenho, ou seja, melhor expressão, melhor comunicação, melhor conhecimento do padrão culto. Neves salienta ainda que o conteúdo dado aos alunos nas aulas de LP é mecanizado e não leva o aluno a refletir sobre a matéria exposta. Isso se dá quando o professor prioriza a leitura superficial às atividades gramaticais sem dar ênfase aos seus aspectos literários, ao contexto, à situação a seu histórico, por exemplo. O que se tem realizado nas atividades de interpretação é a resposta fiel ao livro didático, sem nenhuma reflexão.

Para que o professor de LP propicie um ensino condizente com as abordagens atuais, é preciso que ele tenha, sobretudo, conhecimento das diferenças entre ensino de gramática e análise linguística. Mendonça (2009), por sua vez, apresenta muito bem essas distinções, conforme o

Quadro I na sequência:

**QUADRO I: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística**

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular), isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras.
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativo, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção os textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência pro questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

De face do exposto, enfatizamos a necessidade de integração entre leitura, produção textual e análise linguística, permitindo, pois, um trabalho de reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos disponíveis na língua, como forma de atender as necessidades do produtor de discursos no tocante aos efeitos de sentidos possíveis e associados aos diferentes gêneros textuais.

**Considerações sobre a realidade do ensino de língua portuguesa em escolas de Cassilândia- M.S.**

Como já explicitado na introdução deste artigo, as considerações aqui apresentadas foram organizadas com base em Cruz (2005) e de nossas observações enquanto professor-orientador de estágio supervisionado de LP.

No ano de 2005, Cruz, ao realizar sua pesquisa para o trabalho monográfico de conclusão do curso de graduação, observou um total de 7 aulas em cada escola, perfazendo, assim, uma carga horária de 5 horas e 50 minutos em cada instituição. A pesquisadora, ao adentrar na sala de aula de LP nas escolas do município de Cassilândia-MS, pode verificar quanto tempo cada professor dedicava para as atividades de prática de leitura, produção de texto, e atividades gramaticais e ou análise linguística.

De acordo com Cruz (2005), as atividades gramaticais prevalecem em ambas as instituições de ensino. Destaca ainda que é nítida a diferença entre o ensino público e o particular, pois na escola pública mais de 70% das aulas estão voltadas para a gramática, enquanto que na escola particular esse número cai para menos de 50%, ou seja, nessa instituição as atividades são

balanceadas, porém não seria o ideal. De 2010 para cá, nossas observações não têm evidenciado grandes mudanças de paradigmas. Na escola pública, a maioria dos professores ainda carregam o “cerne gramatical” como ponto de partido para as práticas de ensino de LP. Já na escola particular, ainda que os materiais apostilados tenham sofrido mudanças consideráveis, parte dos professores ainda comungas da prática tradicional e, por isso, ainda precisam se conscientizar da necessidade de mudança de postura ao ensinar LP.

Nas aulas observadas, a prática do professor mostra que os livros didáticos são usados não porque os professores decidiram usá-los, mas sim por recomendação do MEC. Já na escola particular, as apostilas são organizadas por equipes bastante preparadas, o que resulta em trabalhos melhores, embora ainda careçam de grandes adaptações, de acordo com as novas concepções de ensino.

Ao acompanhar a prática do professor A (escola pública), Cruz (2005) nota que os conteúdos abordados são essencialmente gramaticais, sendo que o conteúdo discutido não prendia a atenção dos alunos. Desse modo, o professor acaba precisando fazer uso de tons autoritários, não só para manter o silêncio da turma, mas também para dizer que era alguém detentor do domínio da classe, exigia silêncio e era respeitado, em decorrência do poder que lhe é atribuído.

Infelizmente, como vemos desde 2005, os “conteúdos” de LP ainda têm sido ensinados tomando-se por base as gramáticas tradicionais. O ensino de língua tem sido desviado para o ensino de teoria gramatical, como confirmam Neves (2001) e Possenti (1997), por exemplo. A distribuição do conteúdo é arbitrária. Assim, cria-se no aluno uma falsa ideia sobre a língua, de onde decorre o desprezo pelo trabalho com e sobre a língua.

Constatamos com as observações que muitos professores ainda trabalham numa perspectiva tradicional, sem levar os alunos a refletirem sobre a língua em uso. Vimos o professor trabalhando com um ensino fragmentado, sem enfoque nas relações do aluno com o mundo em que ele vive. Diante disso, indagamo-nos: por que professores ainda persistem em trabalhar dessa forma, centrados em perspectivas conservadoras e equivocadas? Por que insistes em metodologias sobre as quais temos ouvido tantas críticas e denúncias? Seria pela segurança em trabalhar conteúdos já legitimados pela sociedade? Ou seria por encontrar esses conteúdos prontos (respondidos) em qualquer livro didático?

Segundo Kleiman (1999, p.24), o profissional que atua nas redes públicas foi formado dentro de uma concepção fragmentada. Assim, ele se sente inseguro, não consegue dar conta da nova tarefa; não consegue pensar interdisciplinarmente, porque toda aprendizagem foi realizada dentro de um currículo compartimentado.

Ao acompanhar a prática do Professor B (escola particular), Cruz (2005) percebe que ele segue à risca o livro didático, preocupando-se com a quantidade de matéria copiada no caderno do aluno, pois isso dá a impressão de que o professor coloca os alunos para trabalhar. Eles não ficam ociosos em sala, ou seja, o professor preocupa-se com a imagem que a coordenação da escola, e os pais, e a sociedade em geral fazem dele. Nota também que o professor dá oportunidade para os alunos desenvolverem a oralidade e a interlocução em sala de aula, porque, mesmo seguindo as sugestões do livro didático, ele faz questão que os alunos falem, participem, opinem, expressem seu ponto de vista. Cruz notou, também, a preocupação com a produção de textos. Durante o tempo em que acompanhou as aulas, os alunos produziram alguns textos e todos foram devolvidos aos alunos, devidamente corrigidos, com anotações para que eles “reescrevessem as partes assinaladas”, apesar de não ter verificado nenhuma escrita individual de texto em sala de aula e nem reestruturação coletiva na lousa, nenhum trabalho de análise linguística.

O mesmo, infelizmente, tem acontecido em quase 100% de nossas observações, pois somente em uma escola e sala pude presenciar o professor fazendo rescrita com os alunos. Alguns professores até propiciam aos alunos produção textual. Mas sem um trabalho de reestruturação do

mesmo após sua primeira correção. As questões linguísticas que deveriam ser estudadas em contextos reais de uso, partindo da função que cada unidade léxica tem em contextos diversos, inclusive para atender a necessidade de criar o efeito de sentido desejado, não são levadas em conta.

### Considerações finais

De face do exposto, verificamos que as aulas de LP das escolas de Cassilândia/Ms ainda apresentam forte presença do ensino gramatical tradicional, desvinculadas das práticas de leitura, produção e análise linguística integradas, seguindo uma tendência infelizmente nacional, como demonstram os estudos voltados para o ensino da LP, ou seja, a prática mais comum nas aulas de LP ainda são atividades gramaticais.

Para finalizarmos nosso texto, comungamos aqui das palavras de Possenti (1997) ao afirmar que se a maioria dos professores priorizasse o essencial – leitura e produção de texto – talvez tivéssemos mais leitores e mais produtores de textos, e, conseqüentemente, o ensino não estaria com as dificuldades em que se encontra.

### Referências Bibliográficas

- BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico** – O que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa**. Brasília (DF), MEC/SEF, 1998.
- CRUZ, Simone Pereira da. **O ensino da língua portuguesa: segmentação em sala de aula**. (Monografia de graduação). Cassilândia: UEMS, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. Campinas: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 1999.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- NEVES, M. H, M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.
- PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2001.
- POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1997.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. (trad. Maria Augusta Bastos de Matos). São Paulo: Globo, 2000.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1998.
- VIGOSTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## **EDUCAÇÃO EM SAÚDE: A APLICAÇÃO DE SABERES TRADICIONAIS NO CULTIVO DE HORTAS URBANAS.**

**Saynara Souza dos Santos**

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Biologia  
Bolsista do PET - Ciências Naturais  
Universidade Federal do Tocantins

**Wagner dos Santos Mariano**

Prof. Assistente do Curso de Licenciatura em Biologia e Tutor do Grupo PET/CIÊNCIAS NATURAIS da Universidade Federal do Tocantins  
Doutorando em Biodiversidade e Conservação – UNIFAP/REDE BIONORTE

**Nádia Cristina S. Brandão**

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Biologia  
Universidade Federal do Tocantins

**Fabio de Jesus Castro**

Prof. Adjunto do Curso de Licenciatura em Biologia a Distância  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Gecilane Ferreira**

Prof. Assistente do Curso de Licenciatura em Biologia  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática – REAMEC.

### **Resumo**

Saberes tradicionais são aqueles produzidos por povos indígenas, afros descendentes e comunidades locais de etnias específicas transmitidos de geração em geração, ordinariamente de maneira oral e desenvolvidos à margem do sistema social formal. A manutenção de hortas urbanas em quintais se constitui um aspecto de grande importância, tendo em vista ser uma forte aliada na nutrição familiar, permitindo às famílias uma dieta saudável e adequada. Este trabalho teve como objetivo verificar o conhecimento popular quanto ao cultivo de espécies alimentícias e a aplicação de saberes tradicionais para o cultivo de hortas urbanas no bairro São João, município de Araguaína/TO. Esse bairro foi o primeiro implantado na cidade, logo, o de maior extensão territorial, sendo assim considerado o principal do município. O mesmo ainda abriga uma miscigenação de moradores quanto ao quesito renda familiar, sendo, portanto o bairro com maior probabilidade de se encontrar o objeto desejado. Para a coleta de dados foram aplicados questionários semi-estruturados, de abordagem qualitativa, contendo questões abertas e fechadas, as quais apresentaram um caráter investigativo quanto à presença de hortas, métodos e aprendizagem do cultivo, e importância da manutenção de uma horta doméstica, sendo a amostragem total da pesquisa de 100 casas. O total de hortas encontradas foi de 35%, estando as hortaliças folhosas entre os gêneros alimentícios mais encontrados. O esterco de gado misturado com barro e regado com água duas vezes ao dia é o principal método de cultivo, além de não haver a utilização de nenhum material ou composto químico, pela maioria dos pesquisados, para o preparo do solo. O aprendizado para o cultivo veio sozinho ou através do ensino pelas mães, ambos os pais, ou avó. Foi verificado que a importância de se manter uma horta doméstica está em a mesma funcionar como terapia, além de evitar gastos e ser mais saudável. Embora os quintais estudados se encontrem na área urbana do município, foi possível perceber que os indivíduos mantêm uma relação íntima e de harmonia com a natureza, uma vez que projetam em seus quintais, o retrato de como era suas vidas na roça e/ou fazenda. Nos quintais onde foram encontradas espécies cultivadas, foi observado que o uso dessas para alimentação desempenha um importante papel na complementação da dieta alimentar e/ou na renda de toda a família.

**Palavras-chave:** Educação em Saúde, saberes tradicionais, hortas urbanas.

### Abstract

Traditional knowledge are those produced by indigenous peoples , local communities and Afro descendants of specific ethnicities transmitted from generation to generation , ordinarily in a oral way and developed outside the formal social system. The maintenance of urban gardens in backyards constitutes an aspect of great importance in order to be a strong ally in household nutrition, allowing families a healthy and adequate diet. This paper aimed to verify the popular knowledge about the cultivation of food and application of traditional knowledge for growing urban gardens in São João neighborhood, city of Araguaína / TO. This district was first deployed in the city, so the largest territorial extent, and therefore considered the main of the municipality. The district still houses a mixing of residents as family income and thus the neighborhood with the highest probability of finding the required object. For data collection were semi- structured questionnaires, of qualitative approach, containing open and closed questions, which showed an investigating way for the presence of garden , methods and learning of cultivation, and the importance of a home garden maintaining, being the total sample of 100 researched houses. The total gardens found was 35 %, with the leafy vegetables among the most commonly found foodstuffs. The cattle dung mixed with mud and drenched with water twice a day is the main method of cultivation, and there is no use by the majority of respondents, of any material or chemical compound for soil preparation. Learning for cultivation came alone or through the mothers teaching, both parents, or grandmother. It was found that the importance of a home garden maintaining is the same function as therapy and avoids spending and be healthier. While backyards are studied in the urban area, it was possible that individuals maintain a close relationship and harmony with nature, since they were designed in their backyards, as it was the portrait of their lives on the farm. In backyards which were found cultivated species, it was observed that the use of these feeding plays an important role in the completion of diet and / or income of the entire family.

**Keywords:** Health in Education, traditional knowledge, urban gardens.

### Introdução

Para Rodríguez; Kolling e Mesquida (2007 *apud* MELO, 1987, p. 61) “a educação e a saúde são práticas sociais que sempre estiveram articuladas”, tendência que tem sido retomada nas últimas décadas como parte do trabalho do médico e do educador. Compreende-se assim que a Saúde e a Educação são inseparáveis e interdependentes, pois, para se ter educação, precisa-se da saúde, ao mesmo tempo em que a saúde só é alcançável quando se tem uma boa educação (RODRÍGUEZ; KOLLING; MESQUIDA, 2007, p. 61). É neste contexto que a Educação e a Saúde se articulam para propor estratégias em uma área denominada Educação em Saúde.

“A educação em saúde tradicional, inicialmente chamada de Educação Sanitária, surge no Brasil a partir da necessidade do Estado brasileiro de controlar as epidemias de doenças infecto-contagiosas [...] durante a República Velha, no começo do século XX.” (MACIEL, 2009, p.774).

Dessa forma, inserido na temática de Educação em Saúde, este trabalho teve como um de seus pilares, abordar o conhecimento popular a cerca de espécies cultivadas com fins alimentícios, por meio da presença de hortas encontradas, bem como a aplicação de saberes tradicionais para o cultivo de hortas urbanas, no bairro São João, município de Araguaína, Tocantins.

Segundo Miranda (2009), saberes tradicionais são

“[...] aqueles conhecimentos produzidos por povos indígenas, afros descendentes e comunidades locais de etnias específicos transmitidos de geração em geração, ordinariamente de maneira oral e desenvolvidos à margem do sistema social formal. São conhecimentos dinâmicos que se encontram em constante processo de adaptação, com base numa estrutura sólida de valores, formas de vida e crenças míticas, profundamente enraizadas na vida cotidiana dos povos.”

Portanto é interessante ressaltar que o uso da memória, das vivências sócio-educativas e, dos saberes ambientais de um povo, permite a realização da educação ambiental informal através dos diálogos, troca de conhecimentos e descobertas de tradições e culturas que abrangem todo o ambiente em que se vive, desvendando a identidade de um povo.

Atualmente o uso dos quintais para o cultivo de alimentos por meio de hortas tem ocorrência cada vez maior em áreas urbanas das médias e grandes cidades, o que antes cabia apenas à área rural.

Sendo o quintal uma das formas mais antigas de manejo e cultivo da terra, e os gêneros alimentares cultivados nos mesmos, importantes na complementação da dieta alimentar dos moradores da cidade, essa denominação varia de acordo com cada país e a língua falada no mesmo, bem como com as características particulares que apresentarão.

“No Brasil, quintal é o termo utilizado para se referir ao terreno situado ao redor da casa, definido, na maioria das vezes, como a porção de terra próxima à residência, de acesso fácil e cômodo, na qual se cultivam ou se mantêm múltiplas espécies que fornecem parte das necessidades nutricionais da família, bem como outros produtos, como lenha e plantas medicinais.” (AMARAL & GUARIM NETO, 2008 *apud* BRITO; COELHO, 2000, p. 330).

Siviero e colaboradores (2011 *apud* AMOROZO, 2002, p. 550) comentam que “o quintal se refere ao espaço do terreno situado ao redor da casa regularmente manejado, onde são cultivadas plantas e também são criados animais domésticos de pequeno porte.” Assim, os quintais são espaços onde os moradores cultivam uma diversidade de espécies, as quais podem apresentar caráter medicinal, alimentar, ornamental, econômico e de lazer. Outra vantagem é que as espécies alimentares produzidas no quintal da própria casa, muitas vezes significam uma redução nos gastos com alimentação e uma melhora na mesma, considerando que seus cultivadores não se alimentam de alimentos com a alta incidência de agrotóxicos.

Outro aspecto relevante é que a manutenção de hortas caseiras em grandes centros ajuda os moradores a sobreviver em uma cidade mais urbanizada, fornecendo alimentos diretamente através dos quintais ou via trocas com vizinhos e parentes (SIVIERO *et al.*, 2011, p. 550).

Desta forma, o presente trabalho, além de verificar o conhecimento popular quanto ao cultivo de espécies alimentícias, por meio da presença de hortas encontradas, e a aplicação de saberes tradicionais para o cultivo de hortas urbanas no bairro São João, município de Araguaína/TO, visou também conhecer, que materiais e compostos são utilizados para o preparo do local de cultivo e o porquê de se manter ou não uma horta.

## **Materiais e métodos**

### **Área de estudo**

O município de Araguaína encontra-se a 368 km da capital do Tocantins, Palmas. Está localizado na região norte do Estado, a uma latitude de 07°11'28" sul e longitude de 48°12'26" oeste, a 277 metros de altitude, com extensão territorial de 3.920,01 km<sup>2</sup>. Araguaína tem uma população de, aproximadamente, 156.123 habitantes, a segunda maior população do Tocantins, de acordo com o Censo IBGE/2012.

O clima da cidade é do tipo tropical úmido, com temperaturas médias variando de 32° (máxima) a 20° (mínima), uma pluviometria que inclui uma estação definida de chuvas entre os meses de novembro e maio e período de estiagem de junho a outubro com uma precipitação anual acima de 1.700 milímetros. A vegetação é mista, com características de cerrado, matas ciliares e matas tropicais (ARAGUAÍNA, 2013).

A escolha pelo bairro São João, campo de realização da pesquisa, deveu-se ao fato de este ser o primeiro implantado na cidade, logo, o de maior extensão territorial, sendo assim considerado o principal do município e/ou o “coração de Araguaína”. Deveu-se ainda ao fato desse bairro abrigar uma miscigenação de moradores quanto ao quesito renda familiar, ou seja, constituiu-se no bairro com maior probabilidade de se encontrar o objeto desejado, tendo em vista que a maioria dos demais bairros apresenta prédios comerciais e apartamentos.

As informações detalhadas que subsidiaram a efetivação da pesquisa no bairro escolhido, foram obtidas junto ao Centro de Controle de Zoonoses (CZZ) do município de Araguaína-TO. Segundo este órgão, o bairro São João é composto por 151 quarteirões, 15341 habitantes, 5500 residências, 689 comércios, 64 terrenos baldios, 6 pontos estratégicos e 63 outros, totalizando um número de 6322 imóveis (CZZ, 2013).

### **Amostragem e coleta de dados**

A escolha das residências no bairro foi feita aleatoriamente, sendo feita de duas a cinco casas por rua. As visitas foram realizadas casa a casa, aplicando-se questionários aos moradores entre 22 a 89 anos de idade, pela manhã e a tarde, sendo a amostragem total da pesquisa 100 casas.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários semi-estruturados, de abordagem qualitativa, contendo questões abertas e fechadas, as quais apresentaram um caráter investigativo quanto à presença de hortas, métodos e aprendizagem do cultivo, e a importância da manutenção de uma horta doméstica. Os resultados coletados foram analisados observando-se os critérios já expostos acima.

### **Resultados e discussão**

#### **Presença de hortas**

O total de hortas encontradas foi de 35% das residências amostradas, sendo que desses, aproximadamente 86% era mantida por mulheres e o restante por homens, o que pode ser explicado pelo fato sócio-cultural de que a mulher permanece mais tempo nas residências, dedicando-se aos cuidados com a casa e seus adendos, como jardins e hortas. Entre os gêneros alimentícios cultivados em todas as hortas, o que mais se destacou foram as hortaliças folhosas, como por exemplo, cebolinha, coentro, couve e alface, as quais foram encontradas em maior frequência.

Sobre essa atitude dos pesquisados, de manter o próprio cultivo, Siviero et al. (2011, p. 550) comenta que “o cultivo de espécies vegetais em quintais auxilia na complementação da dieta, gerando maior segurança alimentar, pois oferece alimentos seguros e de fácil acesso em quantidade e qualidade.”

Amaral & Guarim Neto (2008, *apud* PASA, 2004, p. 337), afirmam que

“a produção nos quintais, especialmente a hortifrutífera, permite à população manter uma baixa dependência de produtos adquiridos externamente, ocasiona impactos mínimos sobre o ambiente, conserva os recursos vegetais e a riqueza cultural, fundamentada no saber e na cultura dos moradores locais.”

Dessa forma, a manutenção de hortas urbanas em quintais se constitui um aspecto de grande importância para a sociedade atual, tendo em vista que além de ser uma forte aliada na nutrição familiar, é também algo fácil de manejar, fornece uma alta diversidade de espécies, e pode ser também um fator de estreitamento de relações entre vizinhos, dado o compartilhamento de alimentos entre eles.

## **Métodos e aprendizagem do cultivo**

Dos indivíduos questionados, a maioria (18%) declarou preparar seus canteiros apenas com esterco de gado misturado com barro e regado com água duas vezes ao dia, uma pela manhã e outra ao entardecer, já que segundo os mesmos, esse é o momento ideal em que o cultivo mais absorve água para suportar as altas temperaturas das tardes.

Outro costume apresentado pelos indivíduos foi a utilização de esterco de gado, bode ou de galinha para adubação das hortaliças. Segundo Amaral & Guarim Neto (2008, p. 333), “esse dado também foi apresentado por Santos (2004) em estudo sobre os quintais de Alta Floresta (MT), onde, segundo a autora, essas práticas tradicionais refletem importantes processos ecológicos de uso e conservação dos recursos vegetais.”

Foi ainda evidenciado pelos participantes da pesquisa que não há a utilização de nenhum material ou composto químico como agrotóxicos ou pesticidas, para o preparo do solo, tudo é natural e/ou orgânico, sendo o solo preparado manualmente somente com adubo e água.

Quanto ao questionamento sobre com quem os indivíduos aprenderam a cultivar horta, a maioria relatou ter aprendido sozinhos (16%), através da observação, quando criança, dessa atividade feita pelos pais ou avós nas roças e/ou fazendas onde moravam; outros afirmaram ter aprendido com suas mães (12%), moradoras também de área rural, que ao mesmo tempo em que cultivavam suas hortas ensinavam-nos na prática tal atividade. O mesmo foi dito por aqueles que relataram ter aprendido com ambos os pais (5%), e por aqueles que aprenderam com a avó (2%).

Podemos dizer que essa característica de aprendizagem do cultivo com pais ou avós é um costume tradicional pautado também em uma cultura e saber tradicional, uma vez que os indivíduos foram estimulados por seus antepassados a adotarem um estilo de vida saudável por meio do cuidado natural e orgânico da terra e da produção do seu próprio alimento.

De acordo com Amaral & Guarim Neto (2008, *apud* AMOROZO, 2002, p. 333),

“o cultivo [...] é algo que se aprende muito cedo, à medida que as crianças acompanham os adultos às roças. Quem se acostuma a plantar, dificilmente deixa de exercer tal atividade, mesmo quando migra para áreas mais urbanizadas.”

Esse fato pode ser então observado na pesquisa, uma vez que a maioria dos indivíduos questionados veio de áreas rurais, trabalhavam nas roças com os pais ou avós, com quem aprenderam o ofício, e mesmo após mudarem para o meio urbano, isto é, para a cidade, continuaram com a prática do cultivo, só que agora em seus quintais.

## **Importância da manutenção de uma horta doméstica**

Quanto à importância de se ter um cultivo próprio, os indivíduos elencaram três principais motivos, o primeiro e mais mencionado (13%) refere-se ao quesito econômico, onde os indivíduos discorrem sobre a diminuição de custos. O segundo motivo está no fato de que ter o próprio cultivo é uma terapia (10%), capaz de acalmá-los e deixá-los felizes. E por último, mas não menos importante, ter o seu cultivo, para esses indivíduos, significa ser mais saudável, tendo em vista que não utilizam agrotóxicos para preparo e manutenção do cultivo, além de que, tendo seu próprio cultivo dá para consumir as hortaliças sempre fresquinhas, e no momento que desejar.

## Considerações finais

Embora os quintais estudados se encontrem na área urbana do município, foi possível perceber que os indivíduos mantêm uma relação íntima e de harmonia com a natureza, uma vez que projetam em seus quintais, o retrato de como era suas vidas na roça e/ou fazenda.

O hábito ou costume de cultivar diversas espécies e/ou gêneros alimentícios, permite ao indivíduo e sua família, na maioria das vezes, uma alimentação rica em nutrientes, vitaminas e sais minerais, com alimentos naturais e saudáveis, bem como uma forma de gerar renda, o que acaba dando a essa família certa segurança no que se refere à questão alimentar e melhor qualidade de vida.

Nos quintais onde foram encontradas espécies cultivadas, foi observado que o uso dessas para alimentação desempenha um importante papel na complementação da dieta alimentar de toda a família. Dessa forma, a manutenção do quintal, juntamente com o cultivo de hortas na residência é algo imensurável, de valor muito próprio, característico e especial, quem sabe pelo simples prazer de cultivar algo, ou mesmo como bem estar proporcionado pela presença de sombra e da paisagem das espécies arbóreas.

Enfim, a educação em saúde consiste em um dos principais elementos da promoção da saúde e, portanto, melhores condições de vida, a mesma converge com este trabalho uma vez que objetiva não ser exclusivamente informativa, mas sim levar os indivíduos a refletirem sobre sua vida social, bem como as condições e hábitos de saúde que estão desenvolvendo, afim de que se tornem sujeitos conscientes, adeptos e praticantes de um estilo de vida mais saudável.

Quanto aos saberes tradicionais, concluímos que é e deve ser possível trazê-los para o nosso “mundo acadêmico-científico”, uma vez que os mesmos são capazes de promover além da preservação dos costumes locais, um educar “impregnado de sentido” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2008, p.23), tornando claro e “palpável” os inúmeros questionamentos existentes nesse vasto campo chamado Ciência.

## Referências bibliográficas

- AMARAL, C. N.; GUARIM NETO, G. **Os quintais como espaços de conservação e cultivo de alimentos: um estudo na cidade de Rosário Oeste (Mato Grosso, Brasil)**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, 2008. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/bmpegch/v3n3/v3n3a04.pdf>>. Acesso em: 17 agosto 2013.
- AMOROZO, M. C. M. 2002. **Agricultura tradicional, espaços de resistência e o prazer de plantar**. Pp.123-131. In: Albuquerque, U.P.; Alves, A.G.C.; Borges, A.C.L.; Silva, V.A. (Orgs.). Atualidades em etnobiologia e etnoecologia. Recife, SBEE.
- ARAGUAÍNA**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Aragua%C3%ADna>>. Acesso em: 13 agosto 2013.
- BRITO, M. A.; COELHO, M. F. **Os quintais agrofloretais em regiões tropicais – unidades auto-sustentáveis**. Agricultura Tropical, v. 4, n. 1, p. 7-35, 2000.
- CENTRO DE CONTROLE DE ZOONOSES. **Banco de dados, CCZ/Araguaína – TO. Sisloc (Sistema de Localidades)**, Araguaína, 2013.
- GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. Trad: Sandra Trabucco Valenzuela. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.
- MACIEL, M. E. D. **Educação em saúde: conceitos e propósitos**. Cogitare Enfermagem, v. 14, n. 4, 2009.
- MELO J. A. C. **Educação Sanitária: uma visão crítica**. Cadernos do CEDES/ Educação em Saúde. 1987; 4:28-43.
- MIRANDA, T. M. 2009. **Etnobotânica de restinga em comunidades caiçaras da ilha do Cardoso (SP) e da ilha de Santa Catarina (SC)**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós graduação em Biologia Vegetal, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

PASA, M. C. **Etnobiologia de uma comunidade ribeirinha no alto da bacia do rio Aricá-Açú, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil**, 2004. 174 f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

RODRÍGUEZ, C. A.; KOLLING, M. G.; MESQUIDA, P. **Educação e saúde: um binômio a ser resgatado**. Revista Brasileira de Educação Médica, Curitiba, 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n1/09.pdf>>. Acesso em: 17 abril 2013.

SANTOS, S. **Um estudo etnoecológico dos quintais de Alta Floresta-MT**, 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

SIVIERO, A.; DELUNARDO, T. A.; HAVERROTH, M.; OLIVEIRA, L. C.; MENDONÇA, A. M. S. **Cultivo de Espécies Alimentares em Quintais Urbanos de Rio Branco, Acre, Brasil**. Acta Botanica Brasilica, Acre, 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/abb/v25n3/06.pdf>>. Acesso em: 15 agosto 2013.

TURISMO. Disponível em:

<<http://www.araguaina.to.gov.br/portal/paginas.php?p=turismo>>. Acesso em: 13 agosto 2013.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## ANOTAÇÕES EM TORNO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL DE CLARICE LISPECTOR

Rodrigo da Costa Araujo<sup>10</sup>

### Resumo

Este ensaio propõe uma leitura da literatura infantojuvenil de Clarice Lispector [1925-1977] e de suas relações com as narrativas ditas para adultos, ou seja, de intertextualidades e intratextualidades na ficção. O recorte estuda as representações da infância em diversos ângulos - memorialista, autobiográfico, citacional - em que a escritora reflete sobre a natureza do olhar infantil e a importância desse registro em sua produção literária.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector - infância - memória - literatura infantojuvenil

### Abstract

This essay proposes a reading of the literature infantojuvenil Clarice Lispector [1925-1977] and its relations with the narratives told to adults, ie intertextuality and intratextualidades in fiction. The clipping studies representations of childhood in different angles - memoirs, autobiographical, citational - in which the writer reflects on the nature of childhood and the importance of looking record in his writing.

**Keywords:** Clarice Lispector - childhood - Memory - children's literature

*Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de várias histórias.*

[LISPECTOR, Clarice. *Os Desastres de Sofia*. In: *Felicidade Clandestina*. 1988. p.100]

*[...] na infância as descobertas terão sido como num laboratório onde se acha o que se achar? [...] Mas como adulto terei a coragem infantil de me perder? perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando.*

[LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* 1998, p.13]

Clarice Lispector (1925-1977) é, sem dúvida, um dos maiores nomes da literatura em língua portuguesa. Sua prosa, insólita, por excelência, é saudada por diversos críticos, traduzida em diversos países, e motivo para diversas indagações literárias. No entanto, sua obra publicada para o público infantojuvenil nada, ou quase nada se comenta. Muitos leitores até não conhecem esses livros.

Dialogando com a literatura adulta ou aproximando-se dela, a sua produção para crianças é repleta de intertextualidades, paródias e paráfrases, e, por seu caráter inovador nos meados da década de sessenta, estabeleceu uma nova linguagem no gênero destinado ao leitor desse gênero. *O mistério do coelho pensante, A mulher que matou os peixes, A vida íntima de Laura, Quase de verdade e Como*

---

<sup>10</sup> Doutorando em Literatura Comparada e Mestre em Ciência da Arte (2008) pela Universidade Federal Fluminense. Professor de Literatura infantojuvenil e Arte Educação da FAFIMA - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé. Coautor das coletâneas *Literatura e Interfaces, Leituras em Educação* (2011) e *Literatura Infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite* (2012), todas lançadas pela Editora Opção. E-mail: [rodricoara@uol.com.br](mailto:rodricoara@uol.com.br)

*nasceram as estrelas* são os títulos que agradam a todas as idades, apesar de serem classificados de “literatura infantil”.

Esses livros, na verdade, utilizam o narrador adulto para dialogar com as crianças sem disfarçar sua condição de adulto e sem abrir mão de discutir temas e atitudes importantes para qualquer ser, como a liberdade, o direito de ser, a morte, a alienação, a inexorabilidade do tempo e a condição do ser. Todos eles inauguraram uma nova linguagem na literatura infantojuvenil brasileira carregada de contradições, conflitos e indagações na relação adulto-criança, mãe-filho.

Questionando diversos papéis e paradigmas, essas obras literárias sugerem que o adulto é que deve intrometer-se no mundo e nas sensações infantis para compreendê-los, possibilitando, assim, novas propostas de relacionamento criança-adulto-mundo. A questão dos animais nessas pequenas histórias, contadas pelos narradores, é um dado para a afirmação de que animais e pessoas (crianças) se equivalem no mundo da literatura. Eles,- os animais -, que muitas vezes intitulam esses livros, gozam, no mundo clariceano, de uma liberdade incondicionada, espontânea, originária, que nada, nem a domesticação degradante de uns, seria capaz de anular. Se o reino que eles formam está, firmemente assentado na própria natureza, é porque se acham integrados ao ser universal de que não se separam e de que guardam a essência primitiva, ancestral e inumana.

A criança, nesse contexto alegórico, está no mesmo plano dos “bichos convidados”. “Eu só convido os bichos que eu gosto. E, é claro, convido gente grande e gente pequena”, diz a narradora. Em *A vida íntima de Laura* a galinha reforça alguns questionamentos que irão se repetir em muitos dos outros livros: a sinceridade no tratamento com a criança, o questionamento do próprio gênero “literatura infantil”, o equilíbrio ente a realidade e a fantasia, o papel da mulher, da dona de casa e o próprio absurdo desse cotidiano.

Certamente, sem distinguir ou menosprezar o gênero literatura infantil, seus textos para o leitor adulto estabelecem algum diálogo com os destinados ao público infantil. Os recursos estilísticos apresentados pela autora, em sua produção, não os tornam diferentes ou menores em relação à qualidade estética-literária escrita para os adultos. Pelo contrário, eles os enriquecem, possibilitando sua leitura a um maior número de pessoas, inclusive as crianças.

A partir desse raciocínio, o conto *A vida íntima de Laura* pode ser comparado ou lido ao clássico conto *Uma galinha* pelo que se aproximam ou complementam. O que falta em um, é dito no outro. Apesar de o tema principal ser semelhante nos dois textos - a questão do ser feminino - e das ações serem muito próximas, o trabalho com a linguagem é o que os difere um do outro. A morte, determinada em *Uma galinha* e suavizada no livro infantil, não é ignorada. Enfim, apesar dos narradores e a forma como abordam o tema em questão serem diferentes, os mesmos podem ser aproximados.

A infância aparece em outras facetas da ficção clariceana. Os contos *Felicidade Clandestina* e *Restos do Carnaval* focam o desejo infantil, que em ambos precisa superar grandes obstáculos para realizar-se. No primeiro, vemos o sofrimento moral imposto pela filha do dono da livraria à menina que não pode comprar o livro desejado, no segundo, a felicidade deveria advir da felicidade da amiga, ou seja, dos restos da fantasia de rosa.

*Felicidade Clandestina* assume o papel de um conto-chave, porque guarda certa memória intertextual e infantil da autora. Afirma na sua clandestinidade, a paixão pela leitura, essencialmente por *Reinações de Narizinho*, que por sua vez, retoma, relembra e dialoga com Perrault, dos Irmãos Grimm, as fábulas de Andersen e de La Fontaine. Nesse jogo de retomadas e confluências de histórias infantis, insere-se justamente o conto intertextual de Clarice, seu baú de histórias e jogo citacional. Buscando as fontes da infância e a criação biográfico-literária da escritora, Edgar Nolasco (2004, p.90) afirma que este conto figura, labirinticamente, o encontro de Clarice com Lobato, as reinações da menina-Clarice, as perversidades das meninas, da narradora adulta do conto e da escrita perversa da própria autora.

A infância, nesse caso, reconstruída pelo conto e pelas leituras da autora, agora é, pela escrita, jogo romanesco de representação da representação. Nela veiculam sempre duas ou mais histórias, uma colada à outra, às vezes justapostas, outras vezes sobrepostas. Nesse caso, aos olhos do estudioso Edgar Nolasco (p. 80), a biografia funciona na escrita quase como um outro discurso, sempre compondo a textualidade. Escrita que, ao construir a história romanesca e a infância aos fragmentos, vai construindo, também, a história pessoal da escritora, ou seja, sua *persona* literária: ficção sobre ficção.

De qualquer forma, a infância é tema recorrente na prosa de Clarice Lispector, sobretudo na contística - gênero em que, aliás, a escritora sobressai de maneira magistral. Nesse diálogo de textos entre suas próprias obras, entre as suas e outras obras, e, principalmente, entre autor-texto-leitor, que a literatura clariceana cria uma nova linguagem na ficção brasileira, não apenas na sua obra para adulto, como, também, na sua obra para crianças.

Sem perder a estratégia intertextual, *O Mistério do coelho pensante* enreda o leitor pela trama em busca de um mistério. Esse mistério acompanha características do gênero policial, para logo em seguida ser questionado, reescrito, invertido em sua essência, pelo tom parodístico. O leitor se percebe envolvido nessa rede costurada pelo narrador que distribui pistas falsas ao longo da narrativa, para que algum leitor ingênuo se perca nos fatos e caminhos.

O que fica claro, nesse jogo romanesco, é que o narrador desconhece como resolver esse mistério, já que uma “verdadeira história de mistério”, ao gosto das histórias policiais, agora é parodiada pela forma como a narrativa é conduzida. Feito *Alice no país das maravilhas*, intertexto sugerido nessa escritura, os fatos integram inocência infantil e “ignorância do mundo” em mistérios e descobertas que precisam ser desvendados pelos dois: o narrador-adulto e o interlocutor-criança. Pela paródia, o texto questiona códigos estabelecidos pelo gênero, ou seja, pela voz narrativa e sutilezas da linguagem, a obra questiona valores ideológicos em relação à criança e à literatura a ela destinada. Operando essas variações, a paródia provoca questionamentos de valores, critica modelos e recria outro modo de olhar o objeto.

Por outro lado, como paráfrase de Alice, *O Mistério do coelho pensante* reafirma valores da literatura infantojuvenil clássica, originária dos contos de fadas e fábulas, das lendas e mitos onde os mistérios e magias são características essenciais para a existência desses gêneros. Nesse viés questionador, a literatura infantojuvenil de Clarice indaga o próprio gênero e seus desdobramentos de polêmicas: certas imposições dogmáticas, o tom adultesco e moralista ou mesmo, a predominância do olhar pedagógico. Ao parafrasear o célebre texto de Lewis Carrol, segundo Ribeiro (1993, p.65) ela o reafirma, ao mesmo tempo que incorpora nele, em termos de semelhança, o papel do adulto.

*Como nasceram as estrelas* relata histórias curtas encomendadas a Clarice para ilustrar um calendário. Nas doze narrativas, uma para cada mês do ano, a escritora resgata elementos da cultura popular brasileira reescrevendo-as, tais como: Saci-pererê, Uirapuru, Curupira, Iara, Negrinho do pastoreio, curumins, que sofrem transformações inusitadas, e animais, como: sapos, jabutis, onças, macacos, jacarés, que vivem situações nas quais suas qualidades, como esperteza, poder ou ferocidade são postas à prova.

Nessas lendas, algumas marcas da prosa clariceana são recuperadas, como, por exemplo, a problemática da linguagem. Tal recurso criativo resulta na construção de personagens tão complexas quanto àquelas dos livros para adultos, imprimindo a autora características específicas, diferenciando-a de outros autores de sua época.

Apesar de a obra, como um todo em suas histórias curtas, resgatar algumas representações do imaginário popular brasileiro utilizando uma escritura intertextual, especificamente o tom parodístico, Clarice Lispector mantém uma característica comum ao conjunto de sua obra: em toda

a sua poética há uma preocupação com o estranhamento. Desse modo, longe de ser uma obra "sem grandes questionamentos" (GOTLIB, 1995, p. 445), como aponta Nádia, *Como nasceram as estrelas* revela que, no processo intertextual, a escritora percorreu o caminho oposto aos dos narradores que optam pela oralidade. Geralmente, os mitos, protagonizados por seres divinos, servem de base para os contos de fadas e lendas, protagonizados por seres humanos. Nas paródias realizadas por Clarice, diferentemente, as doze lendas brasileiras recuperam a essência mítica ao apresentar personagens com dimensão universal que registram o primeiro momento de contato do homem com o mundo, ou seja, metaforizam a perplexidade humana e seus sentimentos diante dos fenômenos naturais.

Acompanhando esses olhares, percebemos que Clarice Lispector é mestra em tecer “teias” que se interligam numa dança mágica e lúdica. Nada em suas obras é ao acaso, cada detalhe, nome, símbolos, animais são pensados no contexto narrativo e nas significações que assumem nos enredos. Em qualquer texto da escritora, o leitor enovela-se nessa teia mágica e lúdica, adentrando-se num universo cheio de conexões com a obra da autora (intratexto), e outras da literatura clássica (intertexto).

Nesse contexto, *Quase de verdade* é uma obra infantojuvenil que, como as outras obras da autora, têm presente alegorias de bichos que nutrem/sugerem sentimentos e ações característicos de pessoas. A questão da existência é abordada constantemente com muita verdade: morte, diferenças sociais e individuais, medos, defeitos e qualidades.

Há muito em comum entre as histórias infantis da escritora com esta em questão, como por exemplo: *A mulher que matou os peixes*. Ambas têm personagens com o nome Clarice; em *Quase de verdade* Clarice entende Ulisses e digita suas histórias, já em *A mulher que matou os peixes*, Clarice é personagem-narradora.

Em *A vida íntima de Laura* são retratados o cotidiano e a vida da galinha Laura, seus medos de parar de procriar e morrer. Este tema também está em *Quase de verdade*, quando a figueira não tem frutos, por isso é má e, mais uma vez, as galinhas questionam a maternidade, a condição feminina, o comodismo em que a mulher vive incentivando a mudança e repensando seu próprio universo.

Com essa mesma sutileza, os Ulisses de Clarice discutem a questão existencial: o Ulisses-cachorro de *Quase de verdade* e o Ulisses de *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres* refletem-se como um espelho: ambos detêm o saber, transmitem-no às personagens femininos, que aparentemente são “vazias” (Clarice e Lóry). “... \_ Lóry, disse Ulisses,... uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar...”.

É explícito que os Ulisses, de Clarice se acham cultos, e por isso em *Uma Aprendizagem ou livro dos prazeres*, ele afirma: “... Eu não digo que eu tenha muito, mas tenho ainda a procura intensa e uma esperança violenta. Não esta sua voz baixa e doce. E eu não choro, se for preciso um dia eu grito, Lóry.”.

Esses personagens clariceanos assumem vasta preocupação com o olhar, saem em busca de descobrir o mundo, os outros bichos e principalmente a si mesmos. E retornam para seus personagens femininos, “Clarice e Lóry” orgulhando-se do seu saber. Não é coincidência “os Ulisses de Clarice” terem semelhanças com o Ulisses de Homero, que sai, atravessa o mar e vive aventuras, volta para sua amada Penélope como um herói. De certa forma, Ulisses de Homero é detentor do conhecimento de outros mundos e quer compartilhá-lo com sua amada.

Nessa esteira de reflexão, as obras de Clarice assumem o papel “teias” entrelaçadas, onde, absolutamente, tudo se integra, nada é ao acaso e quem “cai” nessa rede, faz, pelos vários intertextos, uma viagem encantadora entre outras obras da escritora e a literatura clássica. Assim, se *Quase de Verdade* não fala diretamente do mundo, traz dele muitas versões e reescrita, que lhe permitem existir no tempo. Com esse gesto, a memória literária em Clarice permite que esta retenha uma história que questione a própria criação literária e a postura do leitor diante de algumas regras que o mundo impõe. Exemplos dessas situações são os intertextos entre os personagens supracitados (“Os “Ulisses” são fortes, bravos, tenazes, inteligentes e astutos”); a árvore chamada figueira que nos remete a passagem da bíblia, com *A figueira maldita* e a própria obra literária dela.

A literatura infantojuvenil, através da liberdade da fantasia permite que, pela imaginação, o leitor possa se colocar no lugar do outro, principalmente quando esse outro é metaforizado em bicho. Clarice Lispector consegue, através da recriação do real e pela voz de seus narradores, tornar-se criança e também se tornar bicho, para viver outra dimensão da realidade. De acordo com Dinis (2006, p. 155, 156): “tornar-se criança” é a forma que permite ao narrador clariceano afastar-se da hegemonia do olhar adulto, “tornar-se bicho” é também um dispositivo que permite afastar-se da hegemonia do mundo racional humano, é tentar aproximar-se da vida de uma forma mais direta e instintiva. Expondo seu corpo aos diversos fluxos que habitam o mundo dos bichos e das crianças, o narrador, antes humano e adulto, parece também querer nos falar de um lugar que rompe com o mundo do racional e mesmo do pragmático [...]. Assim, a literatura infantil de Clarice Lispector não quer dar lições de moral ou mesmo socializar a criança, ela parece querer propor-lhe uma nova aventura: a experimentação de um novo mundo que pode ser constantemente recriado pela imaginação.

O ir e vir entre leitura e citações, escrita e alusão e mesmo o exame dos textos de Clarice impõem, pois, compreender a natureza e os mecanismos da intertextualidade e dos processos da própria criação ficcional que ela mesma produz<sup>11</sup>. Quando adentramos a literatura clariceana, observamos que as intertextualidades são inesgotáveis. Outra vertente que contribui para a reflexão nestas obras é sobre um tema antigo, porém atual: o universo feminino. Ao viajar nas obras de Clarice Lispector não podemos fechar os olhos para a temática da mulher. Clarice, além de entender a sensibilidade feminina, retrata a sociedade que vê a mulher como um ser utilitário, frágil, dominado ou apenas para procriar.

A prosa clariceana é inovadora por instigar/provocar o leitor a resolver enigmas, a procurar soluções em situações inusitadas e imaginárias, mas baseadas em fatos que ocorrem na realidade social em que a criança está inserida, como o caso das galinhas que são escravizadas (que pode ser uma leitura da condição social em que vivem os sujeitos na sociedade capitalista) ou se elas devem ou não engolir o caroço da jabuticaba; o mistério da fuga do coelho e vários outros casos que exigem o raciocínio e a imaginação da criança.

A leitura de *Quase de verdade* também nos leva para esse caminho, já que a figueira é má por não dar frutos, ou seja, o fato de não ser mãe, e a nuvem negra ser uma bruxa do mal e, também, estéril, elas reproduzem e interrogam, de certa forma, esses universos. Ao observarmos outras obras clariceanas, como o conto *Uma galinha*, percebemos esses mesmos perfis que buscam retratar o universo de “rainha do lar”.

Nesse conto, a galinha é uma metáfora da alma feminina presa na cozinha e só admirada por ser mãe. Já em *Feliz Aniversário* observamos o aniversário de uma senhora que já não tem utilidade nenhuma na sociedade (não pode mais ter filhos), não é respeitada, nem admirada, pois agora a única ação que espera da vida é a morte. *A vida íntima de Laura*, obra infantojuvenil, de

---

<sup>11</sup> A este respeito, ler a importante pesquisa realizada por NOLASCO, Edgar C. Clarice Lispector: nas entrelinhas da escritura. São Paulo. Annablume. 2001.

Clarice revela os medos de Laura (uma galinha) de morrer se não colocar mais ovos. Macabéa, protagonista do romance *A Hora da estrela* é retratada como uma mulher sofrida, seca, humilhada, sem nenhum valor. Em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, Lóry também não tem filhos, é uma mulher sem conhecimento, que só vive na esperança de alguma migalha de atenção e conhecimento de Ulisses.

A partir desses intratextos, a escritora nos faz refletir, criticamente, sobre qual é o papel social da mulher. A literatura clariceana vai nortear essa reflexão, apontar críticas ao mundo machista, e desmistificar o termo “rainha do lar” e da cozinha. De certa forma, seu objetivo é o questionamento da própria realidade de que a obra busca redefinir e influenciar. Questionar, influenciar e buscar um mundo sem hipocrisia e mais justo são algumas das contribuições que Clarice busca. Portanto, o universo clariceano tenta resgatar a alma feminina, seus medos, questionamentos e aflições,

Ler Clarice com um olhar de pesquisador nos revelará um mundo de conhecimentos literários e culturais inesgotáveis. Como na poética de Cortázar, a escritura de Clarice Lispector<sup>12</sup> é a do escorpião enalacrado, mordendo a sua própria cauda. Ela, também, aos olhos de Olga de Sá (1993), trabalha desgastando a linguagem, denunciando o ato de escrever, alertando constantemente a consciência do leitor para o fato insofismável, mas esquecido, de que ele é leitor e ela escreve, isto é, faz literatura, inventa universos de palavras.

A narrativa fantástica de Ulisses, um cachorro com características humanas, o universo feminino nas entrelinhas, a grandiosidade do texto imagético e o simbolismo clariceano contribuem para confirmar que tanto o ato de escrever como o ato de ler e criar ficção são questionados em agoniado confronto com o ser e o viver. Escrever e viver, em Clarice, aliás, são faces de um mesmo processo.

Conversar intimamente é outra característica dominante na ficção clariceana, seja na obra infantojuvenil, seja na obra destinada aos adultos. Tudo, de certa forma, nos remete à condição “misteriosa” da literatura que só acaba quando a criança descobre outros mistérios. Dessa maneira, entre bichos e outras reflexões, a autora cria sua teoria do próprio gênero “literatura infantojuvenil”, em perspectivas metalinguísticas e através das histórias que narra. Para ela, portanto, a literatura para crianças deverá ser aquela em que o adulto criador se integrará no seu próprio relato, na história contada, integrando-se na fantasia e na sensibilidade infantis. De condutor do fio da narrativa, ele passará a ser conduzido por esta. Para isto, ele deverá despir-se de sua postura de adulto e, junto com a criança, através da palavra em sua função poética e mágica, estabelecer um diálogo de textos, onde a vida e as relações sociais poderão ser questionadas pela fantasia que puderem engendrar.

A literatura infantil de Clarice Lispector, semelhante a sua escritura para adulto, aliás sempre retomada, não se resume simplesmente em reescrever ou citar um fragmento tornando-o outro, porque diz muito mais: revela o compromisso com o fazer literário, seu labor com o texto enquanto criação, uma desconstrução de visões moralistas ou hipócritas no discurso do adulto-narrador.

A literatura clariceana para crianças, como a do público adulto, seria, portanto, o ponto de partida para surgirem outros mistérios. A vida é um mistério, dizia Clarice Lispector, e só a arte pode dar-lhes respostas, através de novas perguntas e de novos mistérios ou indagações.

---

<sup>12</sup> Já li este livro até o fim e acrescento alguma notícia neste começo. Quer dizer que o fim, que não deve ser lido antes, se emenda num círculo ao começo, cobra que engole o próprio rabo (LISPECTOR, 1978, p. 20).

### Referências bibliográficas

- ARAUJO, Rodrigo da Costa. *O olhar, os bichos e outras transgressões no conto “Amor”, de Clarice Lispector*. Revista Querubim - Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais - Ano 08- nº16/ vol.2 -2012- Niterói-RJ, 2013. pp.136-145.
- \_\_\_\_\_. *Rodopios da Escritura em “Quase de verdade”, de Clarice Lispector*. Revista Querubim - Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais - Ano 09- nº20. Niterói-RJ, 2013. pp.88-95.
- DINIS, Nilson Fernandes. *Perto do coração criança: imagens da infância em Clarice Lispector*. Londrina. Eduel. 2006.
- GOTLIB, Nádya B. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo. Ática. 1995.
- LISPECTOR, Clarice. *O mistério do coelho pensante*. Rio de Janeiro. Rocco. 1976.
- \_\_\_\_\_. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1983.
- \_\_\_\_\_. *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1991,
- \_\_\_\_\_. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro. Rocco. 1988.
- \_\_\_\_\_. *Quase de verdade*. Rio de Janeiro. Rocco. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Quase de verdade*. Rio de Janeiro. Rocco. 1999.
- \_\_\_\_\_. *A Descoberta do mundo*. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1992.
- \_\_\_\_\_. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro. Rocco. 1998.
- \_\_\_\_\_. *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro. Rocco. 1999.
- NOLASCO, Edgar César. *Clarice Lispector: nas entrelinhas da escritura*. São Paulo. Annablume. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Restos da ficção: a criação biográfico-literária de Clarice Lispector*. São Paulo. Annablume. 2004.
- RIBEIRO, Francisco Aurélio. *A literatura infantojuvenil de Clarice Lispector*. Vitória. Nemar. 1993.
- DE SÁ, Olga. *Clarice Lispector: a travessia do oposto*. São Paulo. Annablume. 1993.
- Enviado em 30/12/2013  
Avaliado em 10/02/2014

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL EM CONTEXTOS INDÍGENAS: OS APINAYÉ E O USO DAS LÍNGUAS APINAYÉ E PORTUGUESA FALADAS NAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA

Severina Alves de Almeida<sup>13</sup>

Jeane Alves de Almeida<sup>14</sup>

Mariane Freitas de Almeida<sup>15</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é compartilhar parte dos resultados de uma investigação sobre a educação escolar na sociedade Apinayé, povos indígenas que habitam no norte do estado do Tocantins, Brasil. O estudo se efetivou nas escolas das aldeias São José e Mariazinha, focalizando as práticas pedagógicas do Professor de Língua Materna. Os aspectos metodológicos, de caráter interdisciplinar e qualitativo, abrangem pesquisas bibliográficas e de campo, sendo que esta se realizou por meio de uma etnografia participante. Os procedimentos incluíram ida às aldeias e entrevista semi-estruturadas com os agentes educacionais. O referencial teórico contemplou estudos sobre a Educação Bilíngue e Intercultural, (Maher, 2005; 2006; Grupioni, 2001; 2003; 2006); sobre os Apinayé, (Nimuendajú, 1983; Da Matta, 1976; Albuquerque, 1999; 2007). Os resultados constataam que o Bilinguismo Apinayé/Português e a Interculturalidade são práticas pedagógicas agregadas às atividades docentes. Tais práticas refletem os aspectos sociolinguísticos e culturais próprios desse povo e se apresentam incorporados aos conteúdos curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental uma vez que o material de apoio pedagógico utilizado na condução das aulas foi produzido pelos próprios indígenas, em sua Língua Materna e em Português.

**Palavras Chave:** Educação Escolar Intercultural e Bilíngue; Professor de Língua Materna; Bilinguismo; Interculturalidade.

### Abstract

The aim of this article is to share some of the results of an investigation on school education in Apinayé society, indigenous peoples who live in the northern state of Tocantins, Brazil. The study was accomplished in the village schools and São José and Mariazinha, focusing on the pedagogical practices of the Mother Tongue Teacher. The methodological aspects of qualitative and interdisciplinary, covering bibliographic and field research, and this was held by a participant ethnography. The procedures included a trip to the villages and semi-structured interviews with educational agents. The theoretical framework included studies on the Intercultural and Bilingual Education, (Maher, 2005; 2006; Grupioni, 2001; 2003; 2006) on Apinayé (Nimuendajú, 1983; Da Matta, 1976, Albuquerque, 1999, 2007). The results find that the Apinayé / Portuguese Bilingualism and Interculturalism pedagogical practices are aggregated with teaching activities. Such practices reflect the sociolinguistic and cultural aspects of these people own and have incorporated into the school curriculum in the early years of elementary school since the pedagogical support material used in the conduct of classes was produced by Indians themselves in their mother tongue and Portuguese.

**Keywords:** Education of Maternal Language, Bilingualism, Intercultural and Bilingual Intercultural School Education:

---

<sup>13</sup> Pedagoga, Mestre em Letras em língua e literatura UFT - Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. Doutoranda em Teoria e Análise Linguística de Línguas Indígenas na UnB – Universidade de Brasília. Apoio Financeiro: CAPES. e-mail: [sissi@uft.edu.br](mailto:sissi@uft.edu.br)

<sup>14</sup> Professora associada da Universidade Federal do Tocantins UFT. e-mail: [Jeane@uft.edu.br](mailto:Jeane@uft.edu.br).

<sup>15</sup> Acadêmica na Universidade Federal de Pernambuco campus de Caruaru.

## Introdução

Desde os primórdios de sua organização a humanidade se depara com a necessidade de instituir formas de comunicação, e a língua tem sido o elo principal para que se efetive o diálogo, fator primordial no estabelecimento das relações entre povos de diferentes nações. No entanto, devemos considerar que são muitas as línguas existentes, e que só no Brasil convivem cerca de 220 línguas, sendo 180 faladas pelos indígenas, dentre estes os Apinayé, objeto desse estudo.

Nesse sentido, e visando a identificar os aspectos sociolinguísticos desse povo, notadamente no que diz respeito às representações das línguas apinayé e portuguesa faladas nas aldeias, propomos este trabalho, que se desenvolve em dois momentos que se complementam.

Primeiro refletimos sobre Bilinguismo e Educação Bilingue Intercultural no contexto indígena Apinayé. Os Apinayé e as línguas apinayé e portuguesa faladas na aldeia Mariazinha estão na sequência do texto, quando fazemos uma reflexão sobre a situação sociolinguística dessa comunidade indígena.

Assim, os dados coletados partem de uma abordagem metodológica com base nos pressupostos das pesquisas qualitativo-quantitativa enquanto metodologia. Além disso, também, entrevistamos Apinayé de diferentes gêneros e faixas etárias, a fim de obtermos com precisão nossos dados, para identificarmos o grau de bilinguismo existente nessa sociedade. Para isso, utilizamos uma etnografia com observação participante, além de entrevistas semidirigidas como técnica que promove as conversas espontâneas, visando a facilitar e a favorecer a interação nas relações intergrupo (pesquisadora e indígenas).

O *corpus* investigado é composto de entrevistas – foco principal da análise - com lideranças, professores e habitantes da comunidade, além de anotações em diários de campo. Para tanto, utilizamos, para análise dos conceitos de Bilinguismo as bases teóricas de Megale (2005); sobre Educação Bilingue e Intercultural Maher (2005); acerca dos Apinayé Nimuendaju (1983); Da Matta (1976) e Albuquerque (1999), dentre outros.

Os resultados demonstram que o Bilinguismo é uma realidade entre os Apinayé, e que a construção de significados para as línguas apinayé e portuguesa estão presentes nos diferentes domínios sociais, que antes eram apenas da língua indígena. Não obstante, acredita-se que os resultados da análise possam contribuir significativamente para estudos e reflexões sobre Educação Escolar Bilingue e Intercultural nos contextos escolares indígenas, sobretudo, para a consecução de políticas linguísticas para os povos indígenas do estado do Tocantins.

## Bilinguismo e Educação Bilingue Intercultural no contexto indígena Apinayé

O Bilinguismo tem sido muito discutido nesta primeira década do século XXI em nosso País. Isso porque a nova ordem mundial, ditada pelas Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTICs), e impulsionada pela Rede Mundial de Computadores, *Internet*, impõe a necessidade de convivência numa sociedade globalizada, onde interagem diferentes povos com costumes, línguas e culturas próprias. Nesse sentido, o Bilinguismo se faz presente tanto em função dos eventos migratórios quanto nas situações de contato das sociedades com línguas minoritárias, por exemplo, os povos indígenas.

Afinal, o que é Bilinguismo? Segundo Flory e Souza (2009, p. 28), “responder tal questionamento, num primeiro momento, pode parecer simples, mas tal impressão se desfaz assim que refletimos mais demoradamente sobre o assunto”. Para as autoras, Bilinguismo concebe muitos quadros diferentes, os quais se reportam “à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores”. (FLORY E SOUZA, 2009, p. 28).

Megale (2005, p. 2) assegura que “a partir do século XX a noção de Bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla”, e não obstante “difícil de conceituar”. Uma definição bastante pontual está no dicionário Oxford (2000, p. 117) ao determinar que Bilíngue é aquele “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Sendo assim, entendemos que o Bilinguismo diz respeito ao domínio de dois idiomas, que tanto pode se dá através da oralidade quanto da escrita. Para Bloomfield, o Bilinguismo pode ser definido como “o controle nativo de duas línguas. (BLOOMFIELD, 1935, *apud* MEGALE, 2005, p. 3).

Butler e Hakuta (2004, p. 114) *apud* Flory e Souza (2009, p. 29-30) afirmam que Bilinguismo é “um comportamento linguístico psicológico e sócio-cultural complexo com aspectos multidimensionais”. Portanto, dentre outras conjecturas, uma definição do termo Bilinguismo depende também da dimensão em que se insere a questão. Na perspectiva desses autores, há quatro dimensões gerais, a partir das quais se definem critérios para se considerar uma pessoa bilíngue: “[...] a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social. Cada critério de definição de Bilinguismo abre a possibilidade de levantamento de diferentes hipóteses a serem pesquisadas, referentes a campos de observação específicos”. (FLORY E SOUZA, 2009, p. 30).

Tais proposições podem ser verificadas no contexto indígena Apinayé, nomeadamente na realidade sociolinguística da aldeia Mariazinha. Nesta comunidade, a língua materna, apinayé, e a língua portuguesa, segunda língua, são faladas em todos os domínios sociais. No entanto, percebemos características bem específicas, não apenas pela realidade indígena, mas porque são evidentes aspectos próprios da cultura dessa aldeia, que diferem inclusive das demais aldeias Apinayé, conforme observamos na seção 2 deste artigo.

O Bilinguismo na realidade indígena brasileira é visto por Maher (2005, p. 68) como “Bilinguismo de Minorias”. Além disso, o Bilinguismo para os indígenas assume um caráter compulsório. A esses não é dada a possibilidade de escolha. O domínio da língua portuguesa é uma obrigação. Tanto na situação de contato com a sociedade majoritária, quanto em diferentes domínios sociais das aldeias, existe uma “necessidade imperiosa” de falar português, sendo a questão do “pertencimento” um dos fatores que se sobrepõem, apresentando-se mesmo como prioridade, principalmente para jovens e adolescentes.

Com efeito, o Bilinguismo está diretamente relacionado com a Educação Bilíngue. Esta, por sua vez, irá determinar o grau e/ou o nível de Bilinguismo de uma comunidade, considerando o caráter multidimensional que o termo “Bilinguismo” adquire.<sup>16</sup> Existe, portanto, uma relação dialética e dialógica entre esses dois vocábulos. O Bilinguismo está associado aos aspectos sócio-culturais e sóciolinguísticos de uma comunidade. A Educação Bilíngue também. O diferencial está no fato de que a Educação Bilíngue, ao mesmo tempo em que “produz o Bilinguismo”, também é afetada por um “Bilinguismo” que se dá fora da escola, ou seja, na aldeia e em seu entorno. A dialética está nessa movimentação, sendo que para ocorrer uma “Educação Bilíngue”, precisa-se da escola. Mas para o “Bilinguismo”, não. Ele se constrói no cotidiano das pessoas, impulsionado pela convivência entre os falantes de outra língua com os quais se interage, no caso dos Apinayé, os falantes da língua portuguesa.

Nesse sentido, Flory e Souza (2009, p. 26) asseguram que “as escolas bilíngues de educação indígena podem ser vistas como uma forma específica de formação de sujeitos bilíngues”. Nesse modelo de escola “as crianças podem ter sua escolarização em sua(s) língua(s) materna(s), ao lado

---

<sup>16</sup> Um aprofundamento sobre a multidimensionalidade do Bilinguismo se encontra no artigo de Maher (2005) “Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação Bilingue e Intercultural”, in: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas: Mercado de Letras (2007), e em Flory & Souza (2009) “Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações”. Disponível: [http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/2\\_Elisabete\\_MThereza\\_1.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/2_Elisabete_MThereza_1.pdf) . Acesso dia 08 de dezembro de 2010.

do português, aprendido com a perspectiva de desenvolver um Bilinguismo Aditivo” (FLORY E SOUZA, 2009, p. 26).

Nessa mesma direção, Oliveira (2008) *apud* Flory e Souza (2009, p.26) comenta que “essa nova concepção de educação escolar indígena instaurou-se nos anos 1990, possibilitando uma política linguística que permite a manutenção da língua indígena de cada povo”. Todavia, devemos considerar que não se trata apenas de uma língua indígena, mas de aproximadamente 180. Ademais, pode ocorrer uma mudança ou não da mesma em língua escrita. “Também é possível o desenvolvimento de novos campos de uso, como no campo lexical ou terminológico. Sendo assim, ministra-se o ensino do português como língua estrangeira, numa perspectiva aditiva”. (FLORY E SOUZA, 2009, p. 26).

No tocante à Educação Intercultural voltada para os povos indígenas, o Bilinguismo é indissociável. Isso porque essas sociedades têm línguas próprias, e a interação com a sociedade envolvente requer competências comunicativas nos dois idiomas. Não devemos esquecer, entretanto, que os aspectos culturais envolvidos estão em constante tensão, e que a alteridade assume aspecto primordial nesse contexto. Para Lopes da Silva (2001) *apud* Dias da Silva (2002, p. 6), “a educação em contextos interculturais é pensada, então, como fluxos de conhecimentos que transitam entre fronteiras móveis e sempre recriadas”. De acordo com os referenciais Curriculares para a Educação Indígena (RCNEI/2002, p. 20), “A Educação Intercultural (escolar) deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena preparando os índios para se relacionarem com a sociedade de fora, conforme o interesse de cada povo”.

Nesse sentido, é importante salientar que a interculturalidade, na educação, deve transpassar a fronteira étnica e ser implementada em todas as sociedades envolvidas no processo. No caso do Brasil, não deve ser direcionada apenas para os grupos étnicos minoritários, mas também para a sociedade envolvente, priorizando um estudo no qual ocorra um diálogo franco entre as culturas que interagem no seio de nossa sociedade.<sup>17</sup> Esse modelo de educação está resguardado pela Constituição Federal do Brasil (CRF/1988). Todavia, o simples fato da existência de um documento legal não é garantia para sua efetivação. É necessário que se divulgue e monitore sua execução, para que se possa avaliar sua abrangência e os resultados que daí advêm. Sendo assim, acreditamos que avanços surgirão, e que “as a diversidade de culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas” (GRUPIONI, 2001, P. 87) associadas a essa Educação Diferenciada, produzirão uma “Educação Intercultural, dialética e dialógica” (FREIRE, 2007, p. 35).

Nesse sentido, Freire nos ensina que a dialogicidade verdadeira é aquela em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. Gadotti (2005, p. 7) lembra Freire ao admitir que o diálogo já não seja mais uma opção política. Antes, “é um imperativo histórico e existencial, e a alternativa ao diálogo é o terrorismo em todas as suas facetas, é a globalização da crueldade, é a guerra”. Brandão (2005, p. 195) também pensa de forma análoga. Para ele, “na ausência do diálogo evidencia-se uma violência que é a daqueles que perderam seus direitos, paralela a outra que é a dos que transformaram direitos universais em privilégios exclusivos”. São violências que precisam de ser combatidas. E esse combate se dá pelo diálogo. E esse diálogo se efetiva, também, por meio de uma “Educação Intercultural”.

Nessa perspectiva, a Educação Intercultural deve promover o reconhecimento da alteridade absoluta do outro, isto é, promover o diálogo entre os diferentes grupos sociais e suas culturas. Segundo Candau (2008, p. 23), essa deve ser “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades”, isto é, uma educação capaz de favorecer a construção de um

---

<sup>17</sup> Nesse sentido, devemos lembrar da Lei 11.745 de março de 2008 que altera a Lei 10.639 de 2003 e obriga os escolas privadas e particulares a incorporarem em seus currículos a história e a cultura dos, e que deve ser abordados preferencialmente nas disciplinas de história, literatura e artes.

projeto comum, específico para cada sociedade, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. Uma educação promotora da unidade em meio à diversidade.

### **Os Apinayé e as línguas apinayé e portuguesa faladas na aldeia Mariazinha**

Os Apinayé são um povo indígena pertencente ao Grupo Macro-Jê e falante da língua apinayé, da Família Jê. Segundo Nimuendaju (1983, p. 1), os Apinayé “consideram sua tribo uma ramificação dos Timbira do Leste do Tocantins (Rio) e em particular dos Krikati – Caracaty – conhecidos nesse meio por Makráya”, sendo que o território da tribo se localizava entre o Rio Tocantins e o Baixo Araguaia estendendo-se para o sul, ultrapassando possivelmente esses limites pelo lado do Noroeste. Para esse autor:

[...] os primeiros civilizados a alcançar essas alturas firmam os jesuítas Pe. Antônio Vieira, Francisco Velloso e Manuel Nunes, que, entre 1633 e 1658 empreenderam quatro entradas, Tocantins acima, a fim de descerem índios para além da boca do Araguaia. A entrada do P. Manoel, realizada com 450 índios das missões e 45 soldados, no ano de 1658, foi além de 6º. de latitude sul, portanto, precisamente, até o território dos Apinayé. Porém, nenhuma das indicações, extremamente escassas, sobre os índios encontrados – sobretudo Tupinambá e depois Inheguara (ou Potiguara?) – faz supor que tivesse encontrado os Apinayé ou alguma tribo aparentada. (NIMUENDAJU, 1983, p. 1).

Nesse sentido, a cronologia da saga dos Apinayé descrita por Nimuendaju compreende o período que vai desde os primeiros contatos com a sociedade não indígena, que compreende os períodos de 1633 até 1932, quando ele descreve sua última jornada nas terras habitadas por essa sociedade indígena.

Atualmente os Apinayé habitam em suas próprias terras, numa área delimitada pelo decreto 90.960 de 14/02/1985, com extensão de 141.904ha. Estas terras, distribuídas por 19 aldeias, situam-se no norte do Estado de Tocantins, nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha, localizados numa região conhecida como “Bico do Papagaio”<sup>18</sup>. Segundo Albuquerque (1999, p. 20), antes da demarcação dessa área, esses indígenas “ocupavam apenas duas aldeias, São José e Mariazinha. Porém, após a demarcação, eles se expandiram pelo território, formando novas aldeias e, deste modo, passando a ter um maior controle sobre a área”. Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI/2010), a população Apinayé atual é de aproximadamente 1793 habitantes.

### **Os Apinayé de Mariazinha e as representações das línguas apinayé e portuguesa faladas na aldeia**

A aldeia Mariazinha é uma das mais importantes da sociedade indígena Apinayé. Dados da FUNAI (2010) informam que a população dessa aldeia é de 257 pessoas, sendo 132 homens e 125 mulheres. Segundo Albuquerque (1999, p. 26), em 1999 essa aldeia contabilizava “169 pessoas”. Sendo assim, em onze anos, sua população cresceu cerca de 51%, fator que se estende às demais aldeias Apinayé<sup>19</sup>.

Nessa aldeia seus habitantes fazem uso de duas línguas em suas conversações, ou seja, se comunicam em apinayé e em português. Para um levantamento sociolinguístico da comunidade, entrevistamos pessoas de diferentes faixas etárias e gênero, para que pudéssemos obter os dados com a máxima precisão. A amostragem foi estendida a 20% da população, quando entrevistamos 55 pessoas, com idade mínima de oito anos. Não foi possível identificar a idade de todos os

<sup>18</sup> Região norte do Estado do Tocantins, com um total de 25 municípios, com uma população de 150 mil habitantes, entre estes os Apinayé – grupo indígena integrante dos Timbira do Norte.

<sup>19</sup> Os Apinayé em 1823 tinham uma população de 4.200 pessoas; em 1859 eram 2000; em 1897 400; em 1926 150 e em 1937 160 (NIMUENDAJU (1983, p. 15). Atualmente são 1793 pessoas e existe uma tendência de crescimento populacional entre os Apinayé.

entrevistados, nem o entrevistado mais velho, pois muitos não sabem precisamente quando nasceram. Mas foi possível fazer uma aproximação.

Nesse sentido, aplicamos um questionário visando a identificar a proficiência no uso das línguas materna e portuguesa. Foram solicitadas informações pessoais e dados sobre facilidade linguística em apinayé e em português. Buscamos verificar, também, como se procede com o uso das duas línguas de acordo com os diferentes domínios sociais da aldeia. Sendo assim nos reportamos às relações familiares, sociais, culturais, escolares, etc. Isso porque, cada um desses núcleos se apresenta como domínio social em que se estabelecem e se efetivam as relações grupais e intergrupais, que tanto podem ser entre eles mesmos, entre eles e indígenas de outras etnias, como também com pessoas da sociedade envolvente.

Segundo Albuquerque (1999, p. 32), “a língua e a cultura da sociedade majoritária estão presentes, de diversas formas, em todos os espaços dos grupos minoritários, mesmo naqueles onde predomina a língua indígena”. Esse autor cita Hamel (1988, p. 49), dizendo que “é quase impossível conceber a existência de comunidade em que se possa preservar o monolinguismo em língua indígena”. (APUD, ALBUQUERQUE, 1999, P. 32). Para ele, menos viável parece a ideia de garantir aos falantes de língua indígena determinados serviços em sua língua, independente do lugar onde eles se encontram. Segundo Hamel:

Se a correlação de força e o processo histórico não permitem pensar na aplicação plena de uma política linguística que proporcione aos falantes o monolinguismo individual ou grupal, temos que aceitar a ideia de que todos os sistemas apresentam em menor ou maior escala as características de um bilinguismo social, ou seja, a coexistência das duas línguas nos mesmos domínios socioculturais. Portanto, é sob a égide da sociolinguística que o bilinguismo começa a ser visto como um fenômeno social, ou seja, dentro de seu contexto sociocultural e não somente como condição do indivíduo. (HAMEL, 1988, p. 49, *apud* ALBUQUERQUE, 1999, p. 32-33).

Tais proposições podem ser estendidas ao contexto Apinayé que ora descrevemos. O bilinguismo está presente em todos os domínios sociais da aldeia Mariazinha, e se caracteriza como um “Bilinguismo Social”. Entretanto, em nenhum espaço da aldeia se verifica a hegemonia de uma língua sobre a outra. O que se constata é que em alguns locais onde antes era exclusivo o uso da língua materna, como é o caso das reuniões familiares e atividades e festas culturais, também são feitas conversações na língua portuguesa. Porém, em alguns domínios sociais, por exemplo, a escola, se percebe que a língua portuguesa está mais presente. Tal fenômeno é explicado por ser esse um espaço onde convivem mais sistematicamente falantes monolíngues em português, no caso, os professores que não são indígenas. Também, tem o fato de o material didático utilizado nas aulas, a partir do quinto ano do ensino fundamental e em todo ensino médio, ser totalmente escrito em português. Todavia, nos anos iniciais do ensino fundamental os professores são indígenas, falam as duas línguas, e contam com um material de apoio pedagógico produzido por eles mesmos com a participação da comunidade.

Outro local onde a língua portuguesa também está presente com mais veemência é o Posto de Saúde da aldeia. Favorecido por ter todos os profissionais da saúde oriundos da sociedade envolvente, esse espaço se vale de uma funcionária da própria comunidade, a qual está apostos para intermediar a conversação entre indígenas e não indígenas. Segundo essa funcionária indígena<sup>20</sup>, a necessidade dessa intervenção se dá devido aos termos eminentemente científicos das bulas de remédios e porque o vocabulário dos Apinayé ainda não incorpora palavras específicas da língua portuguesa, nomeadamente no que diz respeito aos sintomas que precisam de ser bem explicados ao agente de saúde. Segundo essa mesma funcionária:

---

<sup>20</sup> Visando a resguardar a identidade de nossos entrevistados, será dados nomes fictícios para suas falas.

[...] Aí tá a importância da escola ensinar a ler e escrever em português. Quando a gente estuda o português é muito importante. O estudo na língua<sup>21</sup> também é importante. Mas falar na língua a gente já sabe. Agora precisa aprender falar em português. Não só falar português, ahl, mas também ler e escrever em português é muito importante também. Pra tudo o índio precisa do português...pra ir no posto levar criança doente, pra comprar as comida, os remédio, as roupa e também pra trabalhar precisa falar português. A língua nós já sabe. Mas só sabe falar. Precisa aprender a ler e escrever também na língua. É poucos que sabe ler e escrever na língua. Eu sei ler e escrever pouco na língua, sei mais em português. É que ler não tem livro na língua. Mas escrever na língua é preciso aprender. E sabendo escrever na língua pode ser que faça livro na língua. Não sei por que só tem livro em português e não tem livro na língua. Eu queria ler um livro pra ler na língua. (KANAÍRA, INDÍGENA APINAYÉ FUNCIONÁRIA DO POSTO DE SAÚDE DA ALDEIA MARIAZINHA).

A fala de Kanaíra é contundente. A situação de contato dos Apinayé com a sociedade majoritária impõe aos indígenas a obrigação de não apenas falar a língua portuguesa, mas de ler e escrever nesse idioma. Nesse sentido, a escola se apresenta como um espaço social que oportuniza à comunidade contato sistematizado com uma língua que é estrangeira para ela. Além disso, é nesse espaço que elementos das duas culturas são colocados lado a lado, promovendo a interculturalidade, razão de ser de uma escola nos domínios sociais indígenas.

Com efeito, as representações que os Apinayé fazem das línguas materna e portuguesa no seu cotidiano são análogas. A importância que a comunidade da aldeia Mariazinha dá às duas línguas anula qualquer possibilidade de hegemonia de uma ou outra nas relações sociais estabelecidas dentro da aldeia.

Para trabalhar, para estudar, para comprar, para vender, eles precisam de falar português. Não bastasse isso, se impõe a questão de pertencimento, que se apresenta como fator de tensão na realidade da fronteira étnica. Ademais, falar a língua portuguesa, principalmente para os jovens e adolescentes, é uma forma de se sentirem aceitos, principalmente em Tocantinópolis, espaço urbano aonde eles vão diariamente. Para eles, dominar a língua portuguesa também na leitura, é primordial, assumindo mesmo aspecto de status social. Isso é possível constatar ao se verificar os inúmeros casamentos de jovens Apinayé com não indígenas, o que favorece sobremaneira conversações na língua portuguesa em locais onde antes era de pleno domínio da língua materna, como é o caso das reuniões culturais, por exemplo, as Corridas de Tora.

Mesmo nas reuniões familiares, coexiste um silêncio preocupante, quebrado apenas pela fala que vem da televisão. Segundo Deilson, professor de língua materna:

[...] Cada dia a televisão é como se pertencesse à família. Não mais se conta história...não se pára para ouvir os mais velho falar. Os jovem quer ser como os da televisão, quer se vestir como os da televisão. As criança quer os brinquedo da televisão, as roupa da televisão. As criança quando começa a falar já começa a falar também o português. E a televisão ajuda nisso. Veja como elas ficam quieta quando assiste novela. Se falar com elas, elas não escuta. Eu falo com meus filho só na língua. Mesmo com os que já são casado. Mas entre eles, eles falam muito português. Acho isso não muito bom. Perde a cultura de índio. E na escola também. As aula que são dada na língua são muito pouca. Já em português são quase todas outra aula. Isso também ajuda para que a língua portuguesa seja falada assim como a língua apinayé. (DEILSON, PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA DA ALDEIA MARIAZINHA).

A preocupação desse professor nos leva a refletir sobre uma questão que se apresenta de forma inexorável no universo indígena e que atua decisivamente no uso de uma ou outra língua nos domínios sociais das aldeias, que é a globalização. Por mais afastados geograficamente que estejam os povos indígenas, o fascínio da televisão se sobrepõe. A linguagem televisiva, toda ela em

---

<sup>21</sup> É importante salientar que sempre que os Apinayé se referem à língua materna, falam apenas “a língua, na língua, ex: aprender a escrever na língua; aprender a ler na língua”.

português, invade os lares indígenas, e as crianças, os adolescentes e os jovens se sentem impelidos a seguirem o que professam programas de caráter eminentemente alienantes. A televisão, nesse sentido, age como que hipnotizando passivos seres que diante dela se curvam, e essa invasão contribui para que a língua materna divida lugar com a língua portuguesa, e como consequência, é inevitável uma comunidade cada dia mais falante nesta língua, com sérias perdas da identidade linguística de seus componentes.

Segundo Albuquerque (1999, p. 33), “como as sociedades são dinâmicas e diferentes são os níveis e tipos de contatos estabelecidos entre índios e não-índios, faz-se necessário analisar os problemas que advêm desses contatos”. Isso é importante para que possamos definir um tipo linguístico de educação para as comunidades indígenas, com implicação de mudança ou manutenção do estado linguístico.

De acordo com Grosjean (1982, p. 7-9) *apud* Albuquerque (1999, p. 33-34), “existem vários fatores que vêm contribuindo para que uma pessoa se torne bilíngüe ou multilíngüe”. Dentre esses fatores, estão “aqueles ligados ao movimento migratório das pessoas, aos casamentos entre diferentes etnias, às atividades comerciais entre nações, aos aspectos culturais e educacionais, e aos de ordem social e histórico” (ALBUQUERQUE, 1999, p. 33-34), que favorecem o bilinguismo que se origina da situação de contato entre falantes de línguas diferentes.

Todavia, independentemente das razões, a questão da globalização e seus veículos de comunicação em massa, como a televisão, é uma das principais causas para o bilinguismo, uma vez que proporciona a inter-relação entre as pessoas. Nesse sentido, Braggio (1997, p. 6) *apud* Albuquerque (1999, p. 34) acredita que “são de significativa importância os fatores que se referem às pessoas pertencentes a grupos minoritários, especialmente às indígenas. Isso porque ao “viverem em uma sociedade onde a língua oficial não é a sua, necessitam adquiri-la ou dela se apropriar” a fim de não apenas, “se comunicar com os membros da sociedade envolvente, mas de ‘entender’ os seus vários discursos, orais ou escritos, e de se ‘mover’ dentro dessa sociedade”. (Albuquerque, 1997, p. 34).

Nessa perspectiva, Braggio (1997, p. 6) *apud* Albuquerque (1999, p. 35), toma como ponto de partida as comunidades indígenas com seus vários tipos de bilinguismo, assegurando que “é de fundamental importância, por exemplo, sabermos como e quando as crianças estão adquirindo as suas línguas, tanto do ponto de vista das ciências da linguagem”, considerando, ademais, quanto do processo de educação escolar indígena, pois, no último caso as respostas a essas questões fornecerão instrumentos vitais para melhor pensar, implementar ou renovar programas bilíngües e interculturais.

### **Considerações Finais**

Neste artigo trouxemos parte dos resultados de um estudo sobre a sociedade indígena Apinayé, composta por 1793 falantes da língua apinayé pertencente à Família Jê e ao Grupo Macor-Jê, e que está distribuída por 22 aldeias em terras homologadas em 1985. Todavia, a construção deste texto trouxe um recorte focalizado na aldeia Mariazina, uma das mais importantes dessa terra indígena. Essa aldeia atualmente conta com uma população de 257 pessoas, sendo 132 homens e 125 mulheres.

O estágio em que nossa pesquisa se encontra demonstra que o Bilinguismo é algo que está incorporado às práticas sociais e também culturais desse povo. Diferentes domínios sociais que antes eram exclusivos da língua materna, atualmente se encontram divididos e, não obstante, apresentam certa supremacia da língua portuguesa sobre a língua apinayé, como é o caso da escola Tekator instalada nesta aldeia.

Com efeito, os Apinayé da aldeia Mariazinha mantêm uma situação de contato com a sociedade não indígena muito próxima, evidenciada pela necessidade de trabalho, pelas relações

comerciais de compra e venda de alimentos, e pela educação escolar que impõe a necessidade de domínio da língua portuguesa também em forma de leitura e escrita.

Devemos considerar também o impacto que sofrem devido aos casamentos mistos, o que reflete decisivamente no padrão linguístico da família, já que os filhos são impelidos a fazerem uso das duas línguas, pois falam com o pai numa língua e com a mãe em outra. Essa situação contribui para uma possível perda da identidade linguística, o que pode ser amenizado por meio de uma educação escolar “Diferenciada e Bilingue, isto é, uma Educação Intercultural, conforme evidenciou este estudo.

### Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, F. E. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (CRFB/88). Versão on-line. Disponível: [www.senadofederal.org.br](http://www.senadofederal.org.br). Acesso dia 03- Abr-2009.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Org). *Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

DA MATTA, R. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.

FLORY, E. V. & SOUZA M. T. C. de. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível on line: [www.pucsp.br/](http://www.pucsp.br/). Acesso dia 19-09-2010.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Ed. Vozes, 1997.

GADOTTI, M. *O Paradigma do Oprimido*. 2005. Disponível na internet <http://www.paulofreire.org>. Acesso dia 08/12/2006.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL. FISCHMANN, R. (Org). *Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001.

MAHER, T. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 75-108.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]. Acesso dia 28-Jul-10.

NIMUENDAJÚ, C. Os Apinayé. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém: 1983.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## NOVAS TENSÕES NO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DO FOMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PAÍS<sup>22</sup>.

Sheila Cristina Monteiro Matos<sup>23</sup>

### Resumo

Este ensaio tem por objetivo estudar implicações do trabalho docente na jornada ampliada a partir da implementação do Programa Mais Educação na Educação Básica. A revisão teórica se baseia em Frigotto, Dalila Oliveira, Marise Ramos e Aparecida Neri Souza. A análise documental foi feita a partir do Documento Final da Conferência Nacional de Educação, a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Decreto nº 7.083/2010, bem como as três publicações que norteiam o Programa Mais Educação do governo federal.

**Palavras-chave:** educação integral, jornada ampliada, Programa Mais Educação, trabalho docente.

### Abstract:

This essay aims to study the implications of teacher's job in extended journey from the implementation of the Program More Education in Basic Education. The Critical review was based on Frigotto, Dalila Oliveira, Marise Ramos and Aparecida Souza. The document analysis was made from the Final Document of National Conference on Education, the Ministerial Decree No. 17/2007, Decree No. 7.083/2010, as well as three publications that guide Program More Education of the federal government.

**Key-words:** extended journey, integral education, Program More Education, teacher's job.

### Apresentação

A valorização do trabalho docente é umas das pautas contempladas na agenda de debates na política educacional. O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) ratifica essa ideia, reconhecendo a

*especificidade do trabalho docente*, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores/as (CONAE, 2010, p. 80, grifos nossos).

Tal especificidade é ainda demandada pela relação dialógica entre discente e docente (FREIRE, 1996), que não são figuras antagônicas em jogo de oposição, mas sim sujeitos inacabados que ensinam um ao outro no encontro dialético de suas existências (RAMOS, 2010), afinal “depois de cada aula, o educador e seus alunos são outros, modificam-se e transformam-se no mesmo ato” (LEITE e SOUZA, 2007, p. 42).

Destaca-se, nesse contexto, a conceituação de trabalho como algo ontológico (RAMOS, 2010), isto é, inerente à produção do ser e histórico, ligado ao entendimento do que vem a ser trabalho em um determinado modo de produção. Em nosso caso de análise, abordaremos dentro do modo capitalista.

Por outro lado, soluções emergenciais estão sendo implantadas nos diversos sistemas de ensino, contrariando as ideias de valorização e de especificidade do trabalho docente, tais como: contratação de profissionais liberais como docentes e aproveitamento de estudantes de licenciatura

---

<sup>22</sup> Este trabalho foi uma comunicação oral do I Encontro Luso-brasileiro sobre Trabalho Docente, realizado em Macció, em 2011.

<sup>23</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

como docentes (CONAE, 2010). Outra solução emergencial tem sido a contratação de monitores e oficinairos em atividades pedagógicas, amparada por marcos legais de programas educacionais.

Nesse ínterim, destacamos o Programa Mais Educação, estratégia do governo federal para fomentar a educação integral<sup>24</sup> de crianças, adolescentes e jovens, tendo por base a oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, desenvolvidas tanto no interior escolar, quanto em outros espaços educativos. O Programa traz uma proposta de ampliação da jornada escolar para 7 horas, associado à oferta de novos métodos, saberes, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2008c).

Em seus pressupostos, indica que as atividades pedagógicas do contraturno escolar “podem ser desenvolvidas por monitores – oficinairos e voluntários – selecionados entre os moradores e integrantes das entidades parceiras que participam de capacitações periódicas” (BRASIL, 2008c, p. 19).

Partindo desses pressupostos, perguntamo-nos que trabalho docente está sendo proposto nas salas de aula que adotam tal política pública federal e que contradições e desafios os trabalhadores da educação tem sofrido numa perspectiva de classe?

Neste contexto, este ensaio tem por objetivo estudar implicações do trabalho docente na jornada ampliada a partir da implementação do Programa Mais Educação na Educação Básica. Para tal, foi realizado um breve resgate crítico da produção teórica e análise documental.

### **O fomento da educação integral e o trabalho docente**

Neste século XXI, diversos autores e pesquisadores brasileiros em educação redescobriram e retomaram a temática da educação integral como indutora da universalização do acesso, da permanência e da aprendizagem na escola pública, constituindo-se alicerce para o enfrentamento das desigualdades que persistem na educação brasileira (BRASIL, 2008c).

Por sua vez, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 apresenta que o Brasil é um dos países que possuem o menor tempo diário de permanência de estudantes na escola. Assim, a CONAE considerou que uma das ações públicas demandadas pela sociedade e pelo meio acadêmico/profissional que objetiva garantir a qualidade da educação é a ampliação da jornada escolar diária, por meio do fomento à educação integral (CONAE, 2010).

Nesse sentido, vale destacar o Programa Mais Educação (PME), que foi inicialmente regulado pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e posteriormente institucionalizado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010).

Por não possuir condições de atender todos os municípios, as prerrogativas para as esferas municipais aderirem ao PME são: possuir baixo IDEB; ter mais de 90 mil habitantes estando localizadas, prioritariamente, nas regiões metropolitanas do País e em cidades-polo para o desenvolvimento regional (MOLL, 2010).

O processo de operacionalização do PME, na escola, por regra, faz-se associar a seleção de macrocampos do saber no contraturno escolar. Os macrocampos são os seguintes (BRASIL, 2008a): Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso das mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

Pressupostos do Programa advêm de conceitos ligados à Cidade Educadora, cuja proposta:

---

<sup>24</sup> A educação integral considera o indivíduo na sua pluralidade, como um ser que deve desenvolver as suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais (COELHO e MENEZES, 2007).

Combina, pues, una *perspectiva de ciudad* (marco donde se concretan actividades educativas) y una *perspectiva educativa*, entendida en el sentido más amplio del término, que va mucho más allá del ámbito propio del sistema educativo (ANDER-EGG, 2008, p. 19, grifos do autor).

A cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL, 2009, p.15).

Assim, admitem-se novos espaços educativos a partir do estabelecimento de parcerias em atividades do contraturno escolar.

Nesse contexto, alguns conceitos se destacam: rede social, escola-comunidade, protagonismo de todos pela educação e, ainda, a busca pela coesão social (SUBIRATS, 2003). Outros pressupostos se agregam a essas ideias, como territorialidade, comunidade educativa, intersetorialidade, compartilhamento de tarefas, teia social, rede educativa, desenvolvimento harmônico, diversidade de culturas e saberes, voluntarismo e atores sociais.

Assim, vale a pena conduzir o estudo refletindo sobre duas questões pontuais sobre a temática: que elementos constitutivos são esses e como são legitimados nas escolas públicas do país?

Quanto aos elementos, admitem-se novos espaços educativos, que atendem, de forma paralela, os alunos das escolas públicas brasileiras a partir do estabelecimento de parcerias no oferecimento de atividades no contraturno escolar. Nas escolas, isso é legitimado por meio de experiências de *educação integral* que agreguem o aparecimento de outros perfis profissionais e por intermédio da intersetorialidade de políticas.

Se anteriormente a escola pública de horário integral era concebida nos espaços intraescolares, as novas experiências são traduzidas dentro de outros pressupostos, que são reflexos do pensamento neoliberal.

Sobre esse pensamento, Frigotto (2006) destaca:

O pensamento neoliberal assumido pela classe dominante brasileira – traduzido pela tese do ajuste mediante a reforma do Estado, pelas privatizações do patrimônio público e ampliação do poder do capital sobre o trabalho, pela derrocada dos direitos trabalhistas e pela internacionalização da economia sob o jugo monetarista e fiscal em nome do pagamento dos serviços da dívida externa [...] A nova pedagogia da hegemonia do capital [...] busca, em nosso meio, naturalizar o ideário da globalização e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho (p. 261).

Nesse contexto, a escola assume outras funções.

A progressiva substituição dos fatores clássicos – mão de obra, energia, materiais, etc. – no âmbito da produção mercantil pela informação e pelo conhecimento envolve fenômenos econômicos, sociais e culturais recentes que precisam ser abordados com novas idéias e novos procedimentos. Diante dessa situação, são muitas as vozes que reivindicam a importância da educação para enfrentar tais desafios (GÓMEZ-GRANELL e VILA, 2003, p. 15).

Observamos que, para esse modelo, a educação se torna peça significativa e estratégica na recontextualização advinda dos fenômenos da globalização. E, para tal, será pensada como um mecanismo que atenuará as tensões e contradições oriundas dessas mudanças. Corroborando isso, Oliveira (2004) afirma que a educação, nesse contexto, “passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas” (p. 1129), o que resulta na reestruturação, flexibilização e precarização do trabalho docente.

Para legitimar os novos paradigmas advindos dessa reestruturação, ratifica-se o conceito de que a escola deve se integrar à cidade ou mesmo ao bairro em que está localizada e deve também estabelecer uma rede de parcerias que congreguem instituições públicas e privadas. Esses “parceiros” disponibilizam seus espaços educativos para a consecução das oficinas pedagógicas que compõem a proposta. Isso perfaz aspectos do conceito de territorialidade – a defesa não só do espaço escolar como local privilegiado do saber, pois “a ampliação da jornada requer o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais de educação e de outras áreas de atuação” (MOLL, 2009, p. 13).

Por outro lado, isso nos permite inferir que a natureza dessas mudanças pode ser entendida por meio do que Algebaile (2009) chama de “fusão” entre a política educacional e a política social. Essa fusão, conforme a autora, expande ofertas, podendo, algumas vezes, reduzir o papel escolar enquanto instituição historicamente privilegiada para educar, isto é, instituição destinada à formação, à relação com o conhecimento. E o trabalho do educador, fica também reduzido? De acordo com Oliveira (2004), a configuração trabalhista consequente da globalização amplia o raio de ação do professor, causando maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores. Souza (2011) enumera algumas das novas exigências:

[...] a resistência crescente de estudantes à forma escolar e a chegada de novos públicos escolares com relações diversificadas com os saberes escolares; adoção de políticas escolares compensatórias fundadas na discriminação positiva (classes de aceleração da aprendizagem, promoção automática); desenvolvimento de dispositivos pedagógicos mais individualizados para tratar as diferenças e a heterogeneidade crescente dos estudantes e ao mesmo tempo em que se recorre às avaliações nacionais durante o processo de escolarização dos estudantes; reforço da autonomia da escola e sua aproximação com o entorno social e econômico (“parcerias” com empresas); submissão da escola e seus professores às injunções da responsabilização, racionalização de práticas e avaliação de resultados; contratualização dos objetivos educativos e desenvolvimento do gerencialismo participativo (Plano Político de Gestão, Planos Diretores, Equipe Gestora, são alguns exemplos); individualização das carreiras dos professores (mediante avaliação de mérito e pagamento por bônus); além da degradação dos salários e da desvalorização social da profissão (p. 14).

Tais exigências, particularmente as de individualização, conforme Frigotto (2011), tendem ao desmonte da carreira e da organização docente, a partir da concepção mercantil da educação.

Por sua parte, o Programa admite o trabalho de monitores no contraturno escolar. Eles podem ser educadores populares, agentes culturais e estudantes universitários com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade.

Os monitores trabalham sob a égide da Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre atividades de voluntariado no País. Sobre a cultura do voluntariado, Bonfim (2010) afirma que ela deve ser entendida como parte do “novo” padrão que tem como primazia a perspectiva do capital, acompanhando a precarização dos serviços públicos e a queda de renda do trabalhador. Deixa, portanto, o trabalho voluntário de ser um assistencialismo ou um aprendizado, para se legitimar como flexibilização trabalhista. Tendem àquilo que Oliveira (2010) observa como “regulação social que não está mais fundada no trabalho regulamentado, na sociedade do pleno emprego, no Estado provedor” (p.32), flexibilizando seu trabalho, exigindo tamanha plurifuncionalidade e polivalência que o docente perde sua identidade profissional, colaborando para o desmonte da carreira. Infere-se, assim, que o trabalho desses monitores em atividades pedagógicas não corrobora a especificidade do trabalho docente, defendido no documento final da CONAE 2010.

O trabalho voluntário de educadores (monitores), que nem sempre são qualificados para suas funções, também vai de encontro ao pensamento de Tardif (2002), que estudando o ofício docente, afirma que

é difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade. Uma grande flutuação [...] pode até provocar [...] a erosão das competências (p. 90).

Destarte, evidencia-se precarização do trabalho docente no Programa, por não haver uma política de contratação de profissionais como oficinheiros, o que não lhes oferecem segurança, bem como pela legitimização do trabalho docente de atores sem formação pedagógica, atores advindos do entorno da comunidade, sob o enfoque de *saberes da comunidade* (BRASIL, 2008b). Isso valoriza a identidade<sup>25</sup> local, mas não valoriza a docência. O valor dos soldos desses trabalhadores, até trezentos reais (R\$ 300,00), ratifica um antigo, porém atual pensamento de Marx (1985, p. 388), para o vigente contexto: “*el impulso inmanente y la tendencia constante del capital son los de aumentar la fuerza productiva de trabajo para abaratar a mercancía y, mediante el abaratamiento de la mercancía, abaratar al obrero mismo*”. Diante desse contexto, verificamos que a condição trabalhista desse monitor, seu reconhecimento e perspectivas são, em tese, quase inexistentes.

Assim, estão sendo delineados novos papéis à escola e a seus atores. Sob as bases aqui apresentadas, presume-se a continuidade do Programa Mais Educação. Porém, devemos revisitar esses pressupostos de forma permanente, pois, conforme alerta Frigotto (1989), vem ganhando força, em diversos meios, a tese de que a escola, e consequentemente seus atores, são improdutivos.

### Considerações finais

As implicações do trabalho docente na jornada ampliada a partir da implementação do Programa Mais Educação na Educação Básica foram o objeto deste ensaio.

Estamos vivendo em uma perspectiva de educação que busca agregar-se a elementos mercantis. Pudemos observar que o próprio fenômeno da globalização e da diminuição do papel do Estado provedor para a educação trouxe profundas consequências na forma de concebê-la. Este ensaio se propôs a desconstruir que elementos constitutivos passaram a fazer parte da nova reestruturação do capital e que consequências ressonaram para a escola, em especial, para os trabalhadores que lidam com a docência nas escolas públicas do país.

Ao estudar o trabalho docente no âmbito do Programa Mais Educação, que, como dito anteriormente, é uma estratégia do governo federal para aumentar o tempo escolar de alunos da escola pública, verificamos que elementos constitutivos como a flexibilização do trabalhador, os novos perfis profissionais bem como soluções emergenciais amparadas pela lei do voluntariado têm naturalizado uma nova proposta de trabalho docente na jornada ampliada.

Se antes a escola pública de horário integral era concebida nos espaços intraescolares, assumida pelo poder público e mantida por ele, agora as novas experiências são propostas defendendo outros pressupostos de organização escolar, pautados na intersetorialidade das políticas públicas, no reforço da autonomia da escola com o entorno social e econômico – parcerias e, ainda, na defesa de que novos perfis profissionais devem ser legitimados no âmbito do processo de educar (monitores, agentes populares, entre outros).

Tal fusão da política educacional com a política social bem frisada por Algebaile (2009) repercute na educação consubstanciada por um pensamento neoliberal, que ressignifica a proposta das Cidades Educadoras como um caminho possível para conseguir um ensino de melhor qualidade. Nesse ínterim, a escola sozinha não poderá gestar uma educação de qualidade: ela necessita buscar parcerias com a comunidade para que possa dar conta de todo um processo educativo que possibilite aos alunos terem uma formação mais abrangente e consistente. No

---

<sup>25</sup> A partir dos estudos de Stuart Hall (2004), conceituamos identidade para além de questões biológicas, étnicas ou geográficas. Ela é resultado de “celebrações” históricas que resultam em um contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido, o que se representa pela valorização das diferenças.

entanto, não vemos o Estado assumir tais insumos e muito menos o vemos assumir a jornada ampliada. Observamos, sim, o Estado repassando suas responsabilidades para os “novos parceiros” que atuarão concomitantemente com a escola.

Diante de tal situação, destacamos que o trabalho docente sofre por tais mudanças no modo de conceber a educação, pois o profissional qualificado e formado para trabalhar na docência não estará de acordo para exercer sua profissão em condições precarizadas de trabalho (sem direitos trabalhistas ou mesmo ganhando no máximo R\$ 300,00). Assim, quem passará a estar na jornada ampliada serão os agentes populares da comunidade ou monitores que não possuem formação específica para atuarem com docência. Tal situação desmoraliza a profissão docente e podem levar ao desmonte dessa categoria no magistério.

Reiterando o que Frigotto (2006) polemiza, a Pedagogia da hegemonia do capital reflete a proposta de naturalizar o ideário da globalização e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Como reflexo na educação, observamos novos companheiros e /ou trabalhadores na educação que não possuem formação adequada para estarem exercendo a docência. Tais situações paradoxais demonstram de fato que a escola, seus trabalhadores e ainda o trabalho docente assumem novas funções com o intuito de se adequarem às novas demandas advindas da recontextualização dos fenômenos da globalização.

Por fim, destacamos que modificar o “olhar” para os fenômenos da reestruturação produtiva, da flexibilização dos direitos do trabalhador e da precarização docente torna-se tarefa *sine qua num* para entendermos que caminhos o trabalho docente tem trilhado no atual desenho das políticas públicas que propõem o tempo integral como estratégia de melhorar o ensino público no país.

## Referências

- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ANDER-EGG, Ezequiel. *La ciudad educadora: como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial*. Córdoba: Brujas, 2008.
- BRASIL. *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Portaria Interministerial nº 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gestão Intersetorial do Território*. Coleção Mais Educação. 1. ed. Brasília, DF, MEC, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola*. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2008b.
- \_\_\_\_\_. *Texto Referência para o debate nacional*. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2008c.
- BONFIM, Paula. *A cultura do voluntariado no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade*. São Paulo: Cortez, 2010.
- COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. S. S. Tempo Integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: ANPED. *30ª Reunião anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2010. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. *Documento final*. Brasília: MEC, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In:

LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 241-288.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro (ANPED), v. 16, n. 46, jan. abr. 2011.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Inácio (orgs). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEITE, Márcia P.; SOUZA, Aparecida Neri. *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil: estado da arte*. Campinas: UNICAMP 2007.

MARX, Karl. *El capital*. Tomo I, vol. 2. Madrid: Siglo XXI, 1985.

MOLL, Jaqueline. Desafios das políticas de educação integral no Brasil. In: DALBEN, A.; PEREIRA, J.; SANTOS, L. (orgs.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XV: *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte, 2010. Simpósio.

\_\_\_\_\_. Um paradigma contemporâneo para educação integral. *Pátio*, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 12-15, ago/ out 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 17-35, 2010.

RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SOUZA, Aparecida Neri. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. In: *III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. Professores e mercado de trabalho. In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO. *Regulação Educacional e Trabalho Docente*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GOMEZ-GRANELL, C; VILA, I. (orgs). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 67-83.

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

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## A SEGUNDA EMENDA À CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA AINDA PERMANECE VÁLIDA EM PLENO SÉCULO XXI?

**Thiago Abreu de Figueiredo**

Mestre em Ciências Navais  
Escola de Guerra Naval (EGN) – RJ  
Docente da Escola de Guerra Naval – RJ

**Nádia Xavier Moreira**

Mestre em Serviço Social  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

Doutoranda em Serviço Social  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

### Resumo

O presente artigo visa analisar a validade atual da Segunda Emenda à Constituição dos EUA, a qual garante o direito à posse de armas de fogo por cidadãos comuns. Trata-se de uma lei promulgada em uma época em não havia armas automáticas de grande poder de fogo e nem as crianças eram alvos para atiradores suicidas. A questão do desarmamento é uma discussão atual que ganhou relevo a partir da década de 1990, principalmente, após o ataque à Escola Columbine em Littletown (1999) e que, recentemente, voltou à cena política após o atentado que vitimou vinte e seis pessoas em Newtown (2012).

**Palavras-chave:** Segunda Emenda à Constituição dos EUA, desarmamento, Estados Unidos da América (EUA).

### Resumen

El presente artículo visa analizar la validez actual de la Segunda Emenda a la Constitución de los EE.UU., que garantiza el derecho de poseer armas de fuego por los ciudadanos. Es una ley promulgada en una época en la cual no había armas automáticas de grande poder de fuego y ni los niños eran blancos para los francotiradores suicidas. La cuestión del desarmamento es una discusión actual que ganó relevo a partir de la década de 1990, principalmente, después del ataque a la Escuela Columbine en Littletown (1999) y que, recientemente, volvió a la escena política con el atentado que victimó veinte e seis personas en Newtown (2012).

**Palabras clave:** Segunda Emenda a la Constitución de los EE.UU.; desarmamento, Estados Unidos de Norteamérica.

### Introdução

De tempos em tempos nos deparamos com notícias de ataques armados em cidades estadunidenses, quase sempre tendo como alvos os locais de concentração de pessoas e com conseqüências normalmente trágicas. As três semanas compreendidas entre o término do mês agosto e o meio do mês de setembro de 2013 foram pródigas em produzir atentados deste tipo.

O primeiro episódio<sup>26</sup> ocorreu no dia 23 de agosto e não teve a divulgação merecida pela imprensa, já que ao contrário dos desfechos nefastos habituais, terminou com a intervenção de uma bibliotecária da cidade de Atlanta, Geórgia, que logrou êxito ao demover o atirador de sua intenção prévia (AGÊNCIA EFE, 2013). Já o segundo<sup>27</sup> vitimou mais de uma dezena de pessoas em uma base da Marinha em Washington, capital do país, no dia 16 de setembro (UOL, 2013).

<sup>26</sup> Ver: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/estados-unidos/bibliotecaria-de-escola-usou-palavras-como-arma-para-evitar-massacre-nos-eua,6004983c717a0410VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>>.

<sup>27</sup> Ver: <<http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2013/09/16/tiroteio-em-predio-da-marinha-dos-eua-deixa-feridos-policia-procura-atirador.htm>>.

O exemplo chocante mais recente deste tipo de massacre aconteceu na Escola Primária de Newtown, Connecticut, em 14 de dezembro de 2012, quando um jovem matou vinte crianças e seis adultos<sup>28</sup> (GALLIGARIS, 2012). O ataque reabriu o debate sobre a validade atual da Segunda Emenda à Constituição dos Estados Unidos da América (EUA), adotada em 1791 e que garante a posse de armas por cidadãos comuns. Trata-se de uma lei promulgada em uma época em não havia armas automáticas de grande poder de fogo e nem as crianças eram alvos para atiradores suicidas.

A repercussão da chacina em Newtown foi tamanha que obrigou o Presidente Barack Obama a editar uma série de Ordens Executivas<sup>29</sup> sobre o assunto (AP, AFP, EFE e REUTERS, 2013). Uma medida polêmica e perigosa a nível político em um país que preza consideravelmente suas liberdades civis.

Apesar da grita, principalmente por parte da Associação Nacional de Rifles (NRA), instituição poderosa que encabeça o *lobby* a favor do direito de portar armas de fogo, tais medidas<sup>30</sup> ainda não atacam a fundo o problema, pois em nenhum momento retiram o direito do cidadão comum a portar armas, cerne da emenda número dois de 1791.

Tendo por base a problemática esboçada, o presente trabalho tem como objetivo analisar a validade da Segunda Emenda a partir de sua concepção histórica e levantar questionamentos sobre sua aplicabilidade, o porquê de sua manutenção nos dias atuais e por fim responder a questão planteada no título do artigo: a Segunda Emenda à Constituição dos Estados Unidos da América ainda permanece válida em pleno século XXI? Para cumprir tal intento recorrerá a uma pesquisa histórico-documental sobre o tema.

### Conjuntura histórica estadunidense no século XVIII

Entre 1770 e 1783 os EUA viveram a transição entre o *status* de Treze Colônias Norte-Americanas da Grã-Bretanha até se constituírem como um Estado independente. Neste primórdio como país possuía característica basicamente agrícola e contava com uma baixíssima densidade populacional<sup>31</sup>, o que fazia do isolamento do colono um fato normal e gerava a necessidade de que o mesmo provesse sua autoproteção contra as ameaças rurais: os animais selvagens e o indígena, primeiro dono das terras (BOSCH, 2005). Além disso, o próprio Estado nascente somente podia contar com as milícias armadas para realizar a defesa do território, o que tornava funcional o ato de armar o cidadão comum.

Neste período ainda não existia um exército organizado, tanto que os combates contra a metrópole britânica durante sua Guerra de Independência (1775-1783) foram levados a cabo por cidadãos estadunidenses voluntários, apoiados por Espanha e França, que contribuíram com meios materiais e humanos. Aliás, o hábito de constituir milícias é originário do continente europeu (WEHLING e WEHLING, 2008), no qual para a defesa do reino, os súditos tinham a potestade e em alguns casos a obrigação de portar armas. Corolário que será consagrado na Constituição estadunidense em sua emenda número dois.

Os EUA baseiam seu sistema político em uma Carta promulgada em 17 de setembro de 1787, quatro anos após sua independência e que contém vinte e sete emendas. A Segunda Emenda, como parte das dez primeiras, foi ratificada em 15 de dezembro de 1789 e promulgada em 1791.

---

<sup>28</sup>Ver: <[http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/\\_ed726\\_o\\_massacre\\_de\\_newtown](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed726_o_massacre_de_newtown)>.

<sup>29</sup>São ordens que podem ser emitidas pelo Presidente dos EUA sem que seja necessária a aprovação do Congresso daquele país.

<sup>30</sup>Todas as medidas estão descritas em: <<http://www.excelsior.com.mx/2013/01/17/879796>>.

<sup>31</sup>O território dos EUA era constituído por algo ao redor de 20% de seu tamanho atual. Contava com uma população de cerca de 1.500.000 habitantes entre brancos e escravos, o que indica que sua densidade populacional era de cerca de um habitante por quilômetro quadrado.

Textualmente essa Emenda à Constituição dos EUA (2010) diz o seguinte: "*A well regulated militia being necessary to the security of a free State, the right of the People to keep and bear arms, shall not be infringed*"<sup>32</sup>.

A frase tem duas interpretações: para os partidários do controle de armas a emenda somente alude a entidades oficiais necessárias à defesa do Estado, como o exército e as polícias, por exemplo. Já para seus defensores ela reconhece o direito de todo indivíduo a possuir armas. Direito que somente pode limitar-se com a revogação da citada emenda constitucional.

De fato redatores de Segunda Emenda visavam à época garantir que todo o cidadão pudesse portar suas armas de fogo. Neste sentido é importante destacar a atuação de James Madison e Alexander Hamilton para os quais armarem o povo permitia contrabalançar o poder atribuído ao Estado por meio de seu exército nacional em formação, ao qual creditavam a possibilidade de ser uma ameaça às liberdades civis (BAILY, 2003).

Tal garantia contra os abusos praticados pelo Estado através de seu exército atualmente não faz sentido, nem tampouco o ato de armar a população para prover defesa externa do país, já que estamos falando do Estado com as forças armadas mais poderosas do mundo. Logo, sob esta ótica, a Segunda Emenda não teria atualmente aplicabilidade tal qual imaginada por seus redatores em 1791, não obstante, a mesma permanece em vigor.

Também existem outros aspectos adicionados à questão do porte de armas que não se vislumbravam em 1791: os massacres impetrados por atiradores suicidas contra a população civil, que começaram a se tornar rotineiros no país a partir dos anos 1990 e a tecnologia involucrada nos armamentos a disposição da população estadunidense, o que acrescentou uma capacidade de dano muito maior contra a própria sociedade local. Estes temas serão tratados no próximo tópico.

### Conjuntura atual

O poder de fogo das armas de pequeno porte evoluiu tremendamente desde a invenção dos mosquetes e pistolas de um único disparo até a concepção do armamento atual: pistolas automáticas de 10 projetis, fuzis de assalto, metralhadoras e submetralhadoras entre outros artefatos de alta cadência de tiro, além de munição com grande poder de penetração e destruição.

Este avanço tecnológico é impulsionado pelos grandes fabricantes de armas que contam com o imenso mercado consumidor estadunidense para manter seu faturamento anual, o que demanda um poderoso *lobby* pela manutenção da Segunda Emenda encabeçado pela NRA.

Apesar de ao longo da história estadunidense sempre ter havido discussões sobre a questão do desarmamento, o debate sobre o controle de armas ganhou relevância a partir da década 1990, período no qual o país sofreu quatro ataques<sup>33</sup> de atiradores (O GLOBO, 2012): Jacksonville (1990), Killeen (1991), Littletown (1999)<sup>34</sup> e Atlanta (1999). Especialmente o caso da Escola Columbine, em Littletown, impactou fortemente o imaginário da sociedade estadunidense, por se tratar de um ataque contra uma instituição estudantil<sup>35</sup> que vitimou fatalmente treze pessoas, sendo doze estudantes, além de ferir outras vinte e seis (MOORE, 2003).

---

<sup>32</sup>"Sendo uma milícia bem preparada necessária para a segurança de um estado livre, o direito do Povo a ter e portar armas não será infringido" (tradução nossa). Disponível em: <[http://www.usconstitution.net/xconst\\_Am2.html](http://www.usconstitution.net/xconst_Am2.html)>

<sup>33</sup>Para ver a relação completa de ataques até o ano de 2012 acessar: <<http://oglobo.globo.com/mundo/o-historico-de-ataques-de-atiradores-nos-eua-5534974>>.

<sup>34</sup>Episódio documentado pelo cineasta Michael Moore com o título "Tiros sobre Columbine" (2003).

<sup>35</sup>No entanto, este não foi o primeiro ataque de atiradores contra uma instituição educacional. Em agosto de 1966 o estudante Charles Whitman abriu fogo contra colegas da Universidade do Texas, em Austin. No ataque, 16 pessoas morreram e 31 ficaram feridas.

Como resposta a estes massacres, durante a administração Bill Clinton, os defensores do controle de armas obtiveram uma vitória significativa com a aprovação pelo Congresso da chamada Lei Brady<sup>36</sup> (1990), a qual impôs um período de espera de cinco dias para a compra de armamento, tempo no qual se realizava uma verificação de antecedentes criminais do pretendente a adquirir qualquer arma de fogo (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA, 2013).

A ofensiva pró-desarmamento manteve-se forte e, em 1994, seus defensores lograram que o Presidente Clinton ampliasse as restrições com a assinatura da proibição do uso de armas de assalto por cidadãos comuns (YOUNGMAN, 2012).

Muitos analistas creditam a essa medida a fragorosa derrota Democrata nas eleições legislativas de 1994 (ESTADÃO.COM, 2013), após uma intensa campanha engendrada pela NRA tendo por base a defesa das liberdades civis. Naquele ano o Partido Republicano reassumiu o controle da Câmara dos Deputados e do Senado da República, uma situação que não ocorria desde 1946. Tal proibição expirou durante o Governo de George W. Bush, em 2004, e não foi renovada pelo Congresso estadunidense.

É fato que a restrição à posse de armas de assalto não foi capaz de evitar o ataque em Columbine realizado exatamente com esse tipo de armamento. Apesar disso, a reedição de tal norma voltou a ser discutida após o ataque em Newtown como uma possível solução ao problema da violência armada no país.

Não existe cabal certeza de que a restrição do acesso ao armamento obrigatoriamente garante a diminuição da violência. Tomamos por exemplos dois estudos quantitativos realizados em Chicago e São Paulo, respectivamente, e que reforçam a dúvida. O primeiro sob a batuta do Professor John Lott R. Jr. (1998). O segundo a cargo de Marcelo Justus dos Santos e Ana Lúcia Kassouf (2012).

Na investigação estadunidense é refutada a tese de que o desarmamento da população é garantia para a redução da criminalidade. O livro resultante de sua investigação se chama “*More Guns, Less Crime*”. Ele mostra que os estados estadunidenses que adotaram leis favoráveis ao porte de armas reduziram a criminalidade local<sup>37</sup>. Sua conclusão é que os criminosos adotam uma atitude racional às ameaças contra suas atividades (LOTT JR, 1998).

Já a pesquisa brasileira tem como foco a avaliação da efetividade das medidas implementadas através do Estatuto do Desarmamento de 2003 sobre a criminalidade letal. A conclusão dos autores, ressalvadas as condições específicas brasileiras é que o desarmamento da população é garantia para a redução da criminalidade no que diz respeito aos crimes letais (SANTOS e KASSOUF, 2012).

Observa-se, portanto, que duas pesquisas que visaram estudar o mesmo tema, ainda que com cenários diferentes produziram resultados díspares. Esta conclusão encaminha a discussão sobre o desarmamento para o campo das convicções políticas, as quais englobam dentre outros aspectos o tema do cerceamento dos direitos civis. No caso estadunidense, um valor imprescindível à sua sociedade a menos que ela se sinta exposta a um risco iminente<sup>38</sup>.

A questão dos direitos civis é, portanto, o foco da NRA em suas campanhas contra o desarmamento e que tem obtido resultados amplamente satisfatórios, já que, a despeito dos contínuos massacres que se sucedem no país, a população em sua maioria tem se posicionado

---

<sup>36</sup>Para maiores informações ver: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1523069/Brady-Law>>.

<sup>37</sup>Redução de 8,5% na quantidade de assassinatos; 5% na de estupros; 3% na de roubos; e 7% na de assaltos.

<sup>38</sup>O que ocorreu, por exemplo, após o episódio da destruição do World Trade Center em 11 de setembro de 2001. Segundo Mertus (2004), o clima de medo gerado pelo ataque propiciou ao Governo Bush as condições necessárias para criar leis que visavam cercear os direitos civis nos EUA.

favoravelmente<sup>39</sup> à manutenção da Segunda Emenda e refratária ao controle sobre as armas de fogo.

### Conclusões

Durante a comoção nacional que tomou conta do país por ocasião do atentado em Newtown, o porta-voz da Casa Branca Jay Carney foi incisivo ao salientar que aquele não era o momento adequado para tratar a questão do desarmamento (LIMA, 2012), numa clara indicação de que apesar do choque momentâneo, o Governo Obama possuía justificadas preocupações com as consequências políticas de contrariar a opinião pública favorável à manutenção da Segunda Emenda (vide o ocorrido nas eleições legislativas de 1994).

Neste sentido, ao tentar responder o questionamento inicial a cerca da validade atual da Segunda Emenda, podemos inferir que a mesma possui uma validade intrínseca outorgada pelo apoio majoritário que recebe da sociedade estadunidense.

Não obstante, é obvio que a condições políticas, sociais e tecnológicas cambiaram demasiado nos EUA desde a promulgação da emenda número dois em 1791. Não há mais necessidade que o cidadão esteja armado, seja para defender seu país de ameaças externas, seja para não permitir que o Estado usurpe suas liberdades civis. Além disso, o avanço tecnológico da indústria de armas de fogo tem propiciado um poder de destruição nas mãos do cidadão comum muito superior ao imaginado a fines do século XVIII.

Sob essa ótica, a validez outrora atribuída a Segunda Emenda não se sustenta por si mesma em pleno século XXI. Portanto, a resposta ao mesmo questionamento seria que a Segunda Emenda não é válida atualmente.

Diante de duas conclusões ambíguas, a questão do desarmamento fica então circunscrita à restrição da liberdade individual de portar uma arma de fogo, direito que possui o cidadão comum estadunidense desde 1791 e do qual, até o presente momento, não deseja desfazer-se.

### Referências

- AGÊNCIA EFE. Bibliotecária de escola usou palavras como arma para evitar massacre nos EUA. *Portal Terra*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/estados-unidos/bibliotecaria-de-escola-usou-palavras-como-arma-para-evitar-massacre-nos-eua,6004983c717a0410VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>>. Acesso em: 16 de setembro de 2013.
- AP, AFP, EFE e REUTERS. Obama lanza plan para acotar violencia armada. *Excelsior*. Disponível em: <<http://www.excelsior.com.mx/2013/01/17/879796>>. Acesso em: 17 de setembro de 2013.
- BAILY, B. *As Origens da Revolução Americana*. Bauru: EDUSC, 2003
- BOSCH, A. *Historia de los Estados Unidos. 1776-1945*. Barcelona: Crítica, 2005

---

<sup>39</sup>Segundo Salatiel (2012) uma pesquisa do Instituto Gallup em 2011 apontou que 73% dos cidadãos eram contrários à proibição da posse de armas de fogo por pessoas que não sejam policiais ou que não tenham autorização especial. Um total de 26% foi favorável ao veto. O índice daqueles que se dizem favoráveis à restrição da venda de armamentos vem caindo nas duas últimas décadas: eram 78% em 1990, 62% em 1995, 51% em 2007 e 44% em 2010. Em 2005, uma pesquisa nacional do mesmo instituto indicou que quatro em cada 10 cidadãos possuem uma arma de fogo em casa, incluindo 30% que disseram ter uma arma de uso pessoal. Quanto aos motivos, 67% alegaram defesa contra crimes, 66% prática esportiva e 41% caça. Estima-se que, em 2009 havia 300 milhões de armas nas mãos de civis nos EUA, que possui uma população de cerca 308 milhões de habitantes.

ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA. *Brady Law*. Disponível em: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1523069/Brady-Law>>. Acesso em: 17 de setembro de 2013.

ESTADÃO.COM. Partido pode frustrar Obama no controle de armas. *Estadão.com*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,partido-pode-frustrar-obama-no-controle-de-armas,989165,0.htm>>. Acesso em: 19 de setembro de 2013.

GALLIGARIS, C. O massacre de Newtown. *Observatório da Imprensa*. Disponível: <[http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/\\_ed726\\_o\\_massacre\\_de\\_newtown](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed726_o_massacre_de_newtown)>. Acesso em: 18 de setembro de 2013.

LIMA, L. D. Massacre em Connecticut reacende debate sobre controle de armas nos Estados Unidos. *Diário do Comércio*. Disponível em: <<http://www.dcomercio.com.br/index.php/internacional/sub-menu-internacional/101497>>. Acesso em: 19 de setembro de 2013.

LOTT JR, J. R. *More Guns, Less Crime: Understanding Crime and Gun Control Laws*. Chicago: University of Chicago Press. 1998.

MERTUS, J. A. *Bait and Switch: human rights and U.S. foreign policy*. Nova York: Routledge, 2004.

MOORE, M. (Diretor). (2003). *Tiros sobre Columbine* [Filme Cinematográfico]. Produção e Direção Michael Moore. Estados Unidos da América, 2003. 115 minutos.

O GLOBO. O histórico de ataques de atiradores nos EUA. *O Globo*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/o-historico-de-ataques-de-atiradores-nos-eua-5534974>>. Acesso em: 18 de setembro de 2013.

SALATIEL, J. R. Massacre no Colorado: O debate sobre o controle de armas. *UOL Vestibular*. Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/massacre-no-colorado-o-debate-sobre-o-controle-de-armas.htm>>. Acesso em: 20 de setembro de 2013.

SANTOS, M. J., KASSOUF, A. Avaliação de Impacto do Estatuto do Desarmamento na Criminalidade: uma abordagem de séries temporais aplicada à cidade de São Paulo. *Economic Analysis of Law Review*, v.3, n.2, 2012, p.307-322.

U.S CONSTITUCION. U.S. *Constitution - Amendment 2*. Disponível em: <[http://www.usconstitution.net/xconst\\_Am2.html](http://www.usconstitution.net/xconst_Am2.html)> Acesso em: 17 de setembro de 2013.

UOL. Tiroteio em prédio da Marinha dos EUA deixa ao menos 13 mortos. *UOL*. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2013/09/16/tiroteio-em-predio-da-marinha-dos-eua-deixa-feridos-policia-procura-atirador.htm>>. Acesso em: 17 de setembro de 2013.

WEHLING, A., WEHLING, M. Exército, milícias e ordenanças na Corte Joanina: permanências e modificações. *DaCultura*, 26-32. Ano VIII, n. 14, jun. 2008, p. 26-32. Disponível em: <[http://www.funceb.org.br/images/revista/5\\_2q0t.pdf](http://www.funceb.org.br/images/revista/5_2q0t.pdf)>. Acesso: 15 de setembro de 2013.

YOUNGMAN, S. Obama sugere que tentaria retomar proibição a fuzis de assalto. *Reuters*. Disponível em: <<http://br.reuters.com/article/topNews/idBRSPE89G00T20121017>>. Acesso em: 17 de setembro de 2013.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## TEXTO E CONTEXTO: DRAMATURGIA TEATRAL, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Vagner de Souza Vargas<sup>40</sup>  
Denise Marcos Bussoletti<sup>41</sup>

### Resumo

O surgimento de novos dramaturgos é sempre necessário à produção teatral. Nosso grupo trabalha com agentes sociais envolvidos em discussões sobre sexo, etnia, sexualidade, direitos humanos, gênero e inclusão social. O objetivo desse artigo é descrever as ações desenvolvidas durante uma oficina de dramaturgia teatral direcionada à produção de textos relacionados à diversidade. Durante essas atividades foram discutidos e debatidos todos os assuntos surgidos a partir dos textos produzidos durante a oficina. Portanto, nosso trabalho propôs uma abordagem de trabalho para o tratamento dessas questões em sociedade por meio da linguagem teatral e do fomento à dramaturgia.

**Palavras-Chave:** Teatro, Dramaturgia, Educação.

### Text and context: Theatrical dramaturgy, education and diversity

#### Abstract

The incoming of new play writers are always needed for theater productions. Our group works with social agents involved with discussions about sex, ethnicity, sexuality, human rights, gender and inclusion. The aim of this article is to describe the development of a theatrical dramaturgy workshop focused on productions of texts related to issues about diversity. In these activities, we dealt with discussions and debates about all matters related to the diversity shown in each text produced during this workshop. So, we propose an alternative to work with these issues through theater and promoting a dramaturgy process.

**Keywords:** Theater, Dramaturgy, Education.

### Introdução

O teatro brasileiro buscou um reencontro com novos dramaturgos a partir da década de 1990. Após ver a consagração de grandes autores brasileiros durante o século XX, um hiato se formou no panorama da dramaturgia para o teatro no Brasil (ROUBINE, 1992; CARLSON, 1997; SALOMÃO, 2008; BERTHOLD, 2011).

Dentro desse processo, é importante perceber o contexto histórico do teatro brasileiro no final do século XX, bem como as transições estéticas que estavam ocorrendo nesse período. Devido a um processo de escassez de novos dramaturgos, bem como da necessidade de fomentar outras formas de composição do texto cênico, muitos grupos e companhias de teatro optaram pela criação de textos coletivos entre seus integrantes, assim como realizar adaptações de fragmentos dramaturgicamente de diferentes autores que dialogavam entre si (ROUBINE, 1992; CARLSON, 1997; SALOMÃO, 2008; BERTHOLD, 2011).

A produção de novos textos para os palcos brasileiros enfrentou também outra dificuldade: a falta de cursos para a formação de novos dramaturgos. Entretanto, essa situação começa a ser modificada a partir do início do século XXI, com algumas ações pontuais realizadas em algumas cidades do Brasil, como por exemplo, as oficinas de dramaturgia promovidas pelo *Royal Court*

---

<sup>40</sup> Ator, Mestre em Ciências da Saúde, Licenciado em Teatro. E-mail: [vagnervarg@yahoo.com.br](mailto:vagnervarg@yahoo.com.br)

<sup>41</sup> Doutora em Psicologia, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Diretora da Editora e Gráfica Universitária UFPEL. E-mail: [denisebussoletti@gmail.com](mailto:denisebussoletti@gmail.com). Endereço: Rua Alberto Rosa, 154. Campus das Ciências Sociais – 2º andar. CEP 96.101-770 Várzea do Porto - Pelotas – RS – Brasil. Phone/fax: (53) 3284 55 33 | 3284 55 41.

*Theater*, no Serviço Social da Indústria (SESI); Centro de Preparação de Atores, no Serviço Social do Comércio (SESC) Anchieta e alguns outros cursos oferecidos no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), todos na cidade de São Paulo/SP (SALOMÃO, 2008). Além disso, ainda existem cursos preparatórios de dramaturgia na São Paulo Escola de Teatro, no Núcleo de Dramaturgia do SESI/PR – Teatro Guaíra, Núcleo de Dramaturgia SESI/SP - *British Council* e algumas outras atividades pontuais desenvolvidas pela Sociedade Brasileira de Autores (SBAT).

No entanto, o ensino de dramaturgia teatral não se direciona apenas ao trabalho dos profissionais das artes cênicas, ele pode ser usado como opção metodológica para o fomento e exercício da escrita dramática, da mesma forma que pode ser uma alternativa para propor discussões em sala de aula em diferentes níveis e tipos educacionais (SALOMÃO, 2008; BARRETO, 2010). Nessa perspectiva, cabe ao professor estimular seus alunos para que coloquem suas ideias, temáticas e histórias contextualizando-as para o universo da cena teatral.

É importante salientar que o trabalho com a linguagem teatral nem sempre está vinculado ao exercício cênico. Os objetivos de quaisquer atividades nessa área deverão estar relacionados ao que desejamos como produto final (ROUBINE, 1992; RYNGAERT, 1995; JAPIASSU, 2001). Por exemplo, se almejarmos montar uma peça de teatro, optaremos por uma série de propostas que instrumentalizarão o elenco para o momento da estreia (CARLSON, 1997).

Entretanto, o teatro também pode ser utilizado com objetivos pedagógicos nos mais diversos níveis de ensino (KOUDELA, 1992; VAZ, 1998; SANTANA, 2000; JAPIASSU, 2001; DESGRANGES, 2003). Além disso, quando não há estrutura e nem o intuito de montarmos um espetáculo de teatro, podemos nos apropriar de algumas alternativas para fomentarmos discussões, reflexões, propor outros tipos de criações artísticas, assim como teóricas (COURTNEY, 1980; MAGALDI, 1989; SALOMÃO, 2008; RYNGAERT, 2009; BARRETO, 2010; RACIÈRI, 2010; BERTHOLD, 2011).

Nesse sentido, como uma das muitas possibilidades de escolha que temos ao lidarmos com a linguagem teatral, podemos citar o exercício de leituras dramáticas. O processo de leituras dramáticas consiste na escolha de determinados textos teatrais que serão lidos em grupo, sendo que, cada participante, quando for realizar a leitura, lerá as falas do personagem que escolher. As falas deverão ser lidas com a intenção que seria dada, caso a peça estivesse sendo encenada. Esse exercício poderá ser realizado com os participantes apenas sentados lendo os textos, ou com pequenas movimentações pelo espaço, com o intuito de representar como seria a ação do personagem naquele momento. Porém, nesse processo, os textos são lidos e não decorados como ocorre em uma montagem teatral.

O Programa Fronteiras da Diversidade<sup>42</sup> (PFD), ligado ao Núcleo de Arte, Linguagens e Subjetividades (NALS), da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), desenvolveu muitas atividades ao longo do ano de 2012. Dentre as muitas abordagens que o Programa Fronteiras da Diversidade e o NALS desenvolveram, estavam um conjunto de ações direcionadas à formação de agentes culturais e a articulação entre os setores representativos das diversidades em nosso município. Ao longo de todo o ano de 2012, o PFD realizou periodicamente uma série de fóruns e debates entre a comunidade sobre questões relacionadas ao gênero, sexo, sexualidade, etnia, inclusão social, diversidade religiosa, direitos humanos e etc... (ALVES, 2012; KRUGER, 2012; VARGAS; BUSSOLETTI, 2012).

Entre essas ações, estão o Projeto ExperimentaCenas: Leituras Dramáticas para a Diversidade, idealizado por alguns bolsistas do Programa que pertenciam ao Grupo de

---

<sup>42</sup> O programa “Fronteiras da Diversidade”, foi classificado e contemplado pelo Edital nº 4 do PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, PROEXT 2011 – Ministério da Educação e Cultura da Secretaria de Ensino Superior do Governo Federal do Brasil. Exerce suas atribuições desde o ano de 2011, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Experimentação, juntamente com a professora coordenadora do NALS e a Oficina de Dramaturgia Teatral para a Diversidade. Essas atividades tinham como foco principal o desenvolvimento das técnicas dramáticas, assim como a realização de leituras dramáticas das peças de teatro escritas por esses alunos.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo geral desse trabalho será descrever o processo realizado durante o desenvolvimento de uma oficina de dramaturgia teatral para a comunidade em geral, com o intuito de fomentar a produção de textos para teatro, bem como de levar essas reflexões para o universo dos palcos. Mesmo sem ter como proposta a adaptação desses textos para os palcos, essa oficina possibilitou aos alunos vislumbrar as especificidades textuais que a linguagem teatral necessita. Além disso, também abordaremos o processo das leituras dramáticas dos textos de peças de teatro, produzidas pelos integrantes do Grupo de Experimentação, abordando questões relacionadas ao gênero, sexo, sexualidade, etnia, inclusão social, direitos humanos, religião e demais questões que abrangiam discussões sobre as diversidades.

### **Ensinando dramaturgia**

A Oficina de Dramaturgia Teatral para a Diversidade e o ExperimentaCenas foram realizados de maneira separada, porém simultânea. Para fins didático textuais, dividiremos aqui a descrição das duas atividades, embora suas ações estejam interligadas e atravessadas em alguns momentos, sendo impossível falarmos em uma, sem citar a outra.

O trabalho foi realizado com o público em geral. Entretanto, a oficina foi desenvolvida em associação ao Projeto de Extensão ExperimentaCenas: Leituras Dramáticas para a Diversidade, que integrava as atividades desenvolvidas pelo PFD. Além disso, participaram dessas oficinas os integrantes de algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) que se interessaram pelas temáticas que seriam abordadas nos textos que viriam a ser construídos. Entretanto, apesar dessa oficina estar articulada com essas instituições, as vagas também estavam abertas para o público em geral, mesmo que não tivesse nenhuma ligação institucional.

Devido ao fato de uma das articulações do PFD e NALS se darem por meio das artes, o teatro se enquadrava como uma das linguagens que propunha o fomento à reflexão, fruição e debate sobre as problemáticas abordadas nessas atividades. Desse modo, dentro das ações que ocorreram ao longo de 2012, estavam a criação de performances teatrais, espetáculos de teatro e a composição de textos dramáticos que explorem alguns parâmetros relacionados às diversidades.

Sendo assim, devido ao fato desse programa, já dispor dessa articulação entre os agentes representantes de várias instituições que abordam essas temáticas e de pessoas do público em geral, interessadas pela reflexão dessas questões, acreditamos que a oficina de dramaturgia que propusemos, possibilitaria a esses agentes expressarem suas problemáticas por meio da escrita de cenas curtas para teatro. Além disso, estaríamos fomentando a articulação do teatro, com pessoas de diversos setores da sociedade que se interessam pelo debate e reflexão acerca das diversidades, por meio da construção de textos de dramaturgia teatral.

Desse modo, a oficina de dramaturgia aqui apresentada foi realizada nas dependências do NALS, espaço ocupado pela FAE, no Instituto de Ciências Humanas (ICH)/UFPEL. Devido ao fato desse espaço já se configurar como sendo um ponto de articulação, contato e intercâmbio com os diversos agentes setores da sociedade que se interessam pela reflexão das temáticas relacionadas às diversidades e de dispor de infra-estrutura para a realização dessas oficinas, optamos por realizar nossas atividades nesse local. A sala do NALS dispõe de mesas, computadores, cadeiras, quadros e demais objetos necessários ao desenvolvimento das aulas de dramaturgia que estávamos propondo. No princípio, disponibilizamos 20 vagas para a realização dessa oficina, por uma questão logística de ocupação espacial e para que pudéssemos dar a devida atenção a cada aluno. Entretanto, a oficina teve um total de 12 alunos que realizavam encontros de 4 horas para a realização dessas

atividades. Todas as aulas foram ministradas por 3 estudantes do oitavo semestre, do Curso de Teatro – Licenciatura, da UFPEL, com uma carga horária total de 40 horas para essa oficina.

Devido ao fato de haver pouca produção dramática para teatro criada por pessoas que trabalham em projetos relacionados com discussões sobre diversidades na sociedade, acreditamos que essa oficina pudesse funcionar como um caminho para essas pessoas expressarem esses assuntos por meio de cenas teatrais. Além disso, esse momento também permitia aos alunos desenvolverem um processo de criação dramática, podendo vir a ser encenada no futuro.

As aulas foram teóricas e práticas, em alguns momentos expositivas, em outros com criação de textos teatrais e leituras dramáticas dessa produção. Inicialmente, após debatermos sobre os referenciais teatrais dos participantes da oficina, fizemos uma breve contextualização histórica do teatro, bem como das diferentes estéticas teatrais, com o intuito de apresentarmos diferentes propostas dramáticas para que eles pudessem dispor de maiores possibilidades de opção como referencial de escrita. Posteriormente, foram apresentadas questões relacionadas à criação das personagens, enredo, contexto da história, clímax, desfecho e demais peculiaridades pertinentes à dramaturgia teatral. Além disso, foram abordados alguns detalhamentos técnicos da construção de um texto para peças de teatro, diferenciando-o de outras propostas literárias. Em seguida, trouxemos alguns textos de peças de teatro para que os alunos pudessem analisá-los em sala de aula, percebendo suas especificidades. No próximo momento da oficina, os alunos foram estimulados a apresentarem as temáticas que desejavam abordar em seus textos. Durante o período de escrita, os alunos receberam ajuda dos ministrantes da oficina para o desenvolvimento dos seus textos.

Após os alunos estarem com todos os seus textos prontos, foram realizadas sessões de leituras para os outros colegas em sala de aula. Ao término de cada leitura, debatíamos sobre questões relacionadas às temáticas abordadas no texto, fomentando a discussão e reflexão desses assuntos entre os alunos e de como o teatro pode articular essa problemática na sociedade.

### **Leituras que fomentaram a discussão das diversidades**

Devido ao fato de existirem poucos textos teatrais que focalizem questões associadas à diversidade, essa atividade foi uma oportunidade para esse grupo de alunos produzirem textos dramáticos contendo cenas curtas para teatro, levando essas problemáticas para a discussão, por meio do universo teatral. As temáticas escolhidas deveriam abordar questões de preconceito, nas suas mais diferentes manifestações, questões de homofobia, sexismo, racismo, violência contra a mulher, *bullying*, preconceito contra imagem corporal, identidade de gênero, deficiências, etnias, religiões e etc... (BUSSOLETTI; VARGAS, 2012; BUSSOLETTI; VARGAS; BAIRROS, 2013).

Os integrantes do Grupo de Experimentação, responsáveis pela escrita dos textos das cenas curtas para teatro, eram todos estudantes do último ano do Curso de Teatro – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Semanalmente, o grupo trazia seus textos já escritos previamente e os distribuía entre os integrantes do grupo que faziam a leitura dramática. Cada pessoa lia uma personagem e outra ficava responsável pela leitura das didascalhas.

Após as leituras, tanto os participantes que realizaram as leituras, quanto os que foram assisti-las, podiam debater as questões ali abordadas com o autor do texto e os atores que realizaram as leituras naquele dia. Além disso, o momento da leitura dramática também servia para o autor do texto observar se a sua cena estava funcionando como possibilidade de encenação.

Ao todo, foram lidos 14 textos escritos pelos integrantes do Grupo de Experimentação. A maneira como cada autor organizou as temáticas foi de livre escolha, assim como a opção de gênero e estética teatral para a qual aquela cena estava sendo escrita. Desse modo, foram lidos os seguintes textos: Uma Carta para Camille Claudel (Hélcio Fernandes), Elise (Vagner Vargas), A Melhor Idade se Apaixonará de Novo (Jandira Brito), O Mau Entendido (Vagner Vargas), Me Gritaram Negra (Thalita Ferreira), Estação Paraíso (Vagner Vargas), Duas Perdidas Numa Quadra Suja (Maicon

Barbosa), *Amiga Oculta* (Jandira Brito), *O Cárcere da Alma Feminina* (Maicon Barbosa), *Quando Chega a Noite Todos os Gatos São Pardos* (Thalita Ferreira), *A Melhor Lista* (Jandira Brito), *Sobre Aqueles* (Vagner Vargas) e *Maternal* (Vagner Vargas). Posteriormente, todos esses textos foram publicados em um livro (BUSSOLETTI; VARGAS, 2012).

A diversidade não se mostrou presente somente nas temáticas abordadas em cada texto, mas também se manifestou na escolha de abordagem textual feita pelos autores. Após cada leitura, eram realizadas discussões não apenas sobre as problemáticas ali apresentadas, mas também sobre a opção estética adotada pelo autor para contar aquela história. Dessa maneira, esses encontros além de fomentarem a discussão sobre as diversidades, permitiam aos participantes discutirem sobre concepções estéticas para o trabalho em teatro. Durante esses encontros, os participantes também debatiam sobre a produção dramatúrgica para o teatro contemporâneo. Esse processo também resultou na montagem teatral de alguns desses textos, sendo apresentados durante os eventos realizados pelo Programa Fronteiras da Diversidade (ALVES, 2012; VARGAS; BUSSOLETTI, 2012).

### **Quando as leituras dramáticas se transformaram em peças de teatro**

Foram encenados os seguintes textos: “*Me Gritaram Negra*”, de autoria de Thalita Ferreira e “*O Cárcere da Alma Feminina*”, de Maicon Barbosa. O primeiro texto foi apresentado durante o Lançamento do PFD. Esse texto também foi apresentado na forma de leitura dramática pela própria autora, durante a 3ª Mostra-Debate: Diversidade Étnica e Racial, realizada na FAE/UFPEL e como encenação durante o lançamento do PFD (ALVES, 2012).

Já o texto de Maicon Barbosa, foi apresentado durante a 1ª Mostra-Debate: Diversidade de Gênero e Sexualidade. Além disso, o texto “*Uma Carta para Camile Claudel*”, de autoria de Hécio Fernandes, também foi levado aos palcos dos teatros (ALVES, 2012; BUSSOLETTI; VARGAS, 2012).

Esses três exemplos ilustram a possibilidade de que a produção dramatúrgica realizada pelos alunos desse projeto pode ser expandida e levada à sociedade na forma de produto artístico, no caso, de peças de teatro. Esses textos receberam também duas publicações específicas contendo os frutos literários dessa atividade realizada junto ao PFD, dois livros respectivamente intitulados e organizados: *Leituras em Dramaturgia Teatral para a Diversidade* (BUSSOLETTI; VARGAS, 2012) e *Leituras em Dramaturgia Teatral para a Diversidade – II* (BUSSOLETTI; VARGAS; BAIROS, 2013). A proposta é de que na continuidade o material produzido possa também servir como fonte para montagens teatrais futuras abordando essas questões, ou para que suas leituras fomentem discussões nos mais diversos espaços. Nesse sentido, precisamos ressaltar o caráter pedagógico de tais textos e da fácil aplicabilidade que eles poderão ter nas mais diversas atividades docentes.

Devido ao fato desses textos explorarem questões que podem vir a ser de difícil abordagem em sala de aula, se forem propostas de maneira direta pelos professores, sua aplicabilidade também se presta para fomentar a discussão dessas temáticas tanto em espaços de educação formal, quanto de educação não-formal. Além disso, pequenas dramatizações desses textos também podem auxiliar os professores para que seus alunos reflitam sobre as diversas situações que aquelas personagens estão enfrentando (BUSSOLETTI; VARGAS; BAIROS, 2013).

No entanto, a produção dramatúrgica para teatro não se aplica somente para exercícios em sala de aula ou para futuras encenações, ela também serve como material literário que, ao ser lido, permitirá ao leitor refletir sobre as mais diferentes condições humanas. Esse aspecto salienta a singularidade das atividades realizadas no ExperimentaCenas: Leituras Dramáticas para a Diversidade, pois todos os textos lidos abordavam questões que não costumam receber destaque na dramaturgia para o teatro de um modo geral.

### Considerações finais

Partimos do pressuposto de que somente os princípios pedagógicos de uma educação voltada à diversidade pela diferença podem oferecer condições de implementação de práticas emancipatórias efetivas no cenário social e educativo brasileiro. Para abarcar o âmago desta questão é de fundamental importância de afirmar, de acordo com Homi Bhabha (1988: 63), a distinção proposta entre os conceitos de diferença e de diversidade. Para este autor, a diversidade cultural é um objeto epistemológico, onde a cultura é apreendida como um objeto do conhecimento empírico, já a diferença se configura como um processo de enunciação da cultura “como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural”, um processo de significação. Neste processo de significação, a cultura se estabelece como um campo de forças onde os diferentes grupos afirmam e reconhecem sua própria identidade, nunca homogênea, nem muito menos como representações de separação de culturas totalizadas ou “protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única”.

As fronteiras culturais, como também as fronteiras políticas, são formas simbólicas complexas de manifestação do fenômeno humano, em que a alteridade surge como um valor fundamental, posto que uma política de diferença configura-se como possível. Para existir a diferença, é necessário que existam as margens, os limites que separam o *eu* do *outro* e que possibilitam que o jogo entre proximidade e distância se dê como uma aventura do conhecimento como uma abertura ao diálogo (SILVEIRA, 2005, p.28) .

Em nosso trabalho, provocados por todas essas questões, colocamos a arte como o lugar de enfrentamento aos silenciamentos, como proposta educativa que transgredir as fronteiras impostas como únicas, diluindo diferenças, hibridizando limites, propondo a arte como catalisadora e reflexiva, tudo isso por meio das suas múltiplas linguagens. Adotamos o caráter potencialmente transgressor dos conceitos e das normas impostas, nos propondo a transitar nesses “entre-lugares” onde poderemos encontrar premissas de alteridades ainda desconhecidas e que pela diversidade possa ser o elo potencializador na busca pelo conhecimento.

Desse modo, desenvolvemos uma série de atividades que fazem parte de nossa proposta junto ao PFD, onde visamos uma proposta educativa emancipatória, hibridizadora de linguagens, transitando pelas fronteiras das diferenças através do conhecimento e das suas multiplicidades de significações. Para nós, o conceito de proposta educativa não abandona os subsídios dos referenciais hegemônicos da educação, mas amplia seus horizontes na busca da formação de cidadãos, agentes sociais apropriados de uma fala reflexiva sobre sua condição e a dos demais agentes em uma sociedade tão sub-dividida pela normatização de todos os tipos, ao ponto de serem capazes de criticar, questionar e proporem outras alternativas para pensarem também essa sociedade através de um outro espaço de respeito e compreensão.

Cabe ainda dizer que nossa proposta no Programa Fronteiras da Diversidade caminhou justamente nesse sentido, desterritorializando comportamentos e normatizações, transgredindo fronteiras impostas, expondo-as justamente como material de discussão, reflexão e debate entre todos os elementos, agentes que as constituem, para, assim, dentro de suas singularidades, extrapolar sua auto percepção e propor outras alternativas de alteridade onde o respeito emerge como resultado de um processo educativo. Para que essa proposta pudesse ser atingida, a arte e todas as suas hibridizações possíveis atuaram como catalisadores mestres desse processo, onde as reações resultaram em conhecimento.

### Referências

- ALVES, Joice do Prado; MELLO, Lawrence Estivalet; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Diversidade Sexual: Diálogos e Práticas na Universidade. *Expressa Extensão*. Edição Especial, Dezembro de 2012; 25-42.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 1998.

- BARRETO, Cristiane Santos. *A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional*. VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010.
- BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. São Paulo/SP: Perspectiva, 2011.
- BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner. *Leituras em Dramaturgia Teatral para a Diversidade*. Pelotas/RS: Editora e Gráfica Universitária UFPEL, 2012.
- BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner; BAIRROS, Mariângela. *Leituras em Dramaturgia Teatral para a Diversidade. Volume II*. Pelotas/RS. Editora e Gráfica Universitária UFPEL, 2013.
- CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro*. São Paulo: UNESP, 1997.
- COURTNEY, Richard. *Teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- KRUGER, Luana; BUSSOLETTI, Denise Marcos; SCHNEIDER, Daniela; PINHEIRO, Cristiano. *Jogo de Máscaras: as máscaras cotidianas e a educação*. *Expressa Extensão*. 2012; 2:25-42.
- MAGALDI, Sábato. *O texto no teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Jogar, representar - práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral 1880-1980*. Rio de Janeiro; Zahar, 1992.
- SALOMÃO, Marici. Os limites do autodidatismo na dramaturgia brasileira. *Revista Sala Preta*. 2008; 8(1): 89-97.
- SANTANA, Arão. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.
- VARGAS, Vagner; BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Teatro Sem Fronteiras*. *Expressa Extensão*. Edição Especial, Dezembro de 2012; 43-57.
- VAZ, Beatriz Cabral. *Ensino do teatro — experiências interculturais*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

**A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ALZIRA MATIAS DE MELO. (JOÃO CÂMARA, RN)**

**Verônica Ramos Agostinho Silva<sup>43</sup>**

**Mayara Ferreira de Farias<sup>44</sup>**

**Janaina Luciana de Medeiros<sup>45</sup>**

**Resumo**

O presente trabalho vem mostrar a importância da relação do professor e o aluno aonde vêm por base teórica muitos autores que defendem a prática docente como também um bom relacionamento para que dessa forma a aprendizagem do aluno venha ser favorecida diante desse papel tão importante que é o educador, porém sem o protagonista principal que é o aluno essa história não terá um final feliz. O presente trabalho vem frisar também a parceria de responsabilidades que os pais precisam reconhecer e ter para que assim juntos possa ser feito um trabalho de qualidade visando o protagonista principal dessa história que é o aluno e/ou filho. Veremos também neste trabalho as fundamentações teóricas onde alguns autores como: Szymanski, Paulo Freire, Libâneo, Carvalho entre outros que defendem tanto o papel da família como base para uma boa formação na educação como alguns pensadores que também defendem o bom relacionamento entre o aluno e professor para que este quesito de aprendizagem seja alcançando. Enfim diante da pesquisa campo que será explorada em breve no presente trabalho teremos a oportunidade mediante questionários aplicados para os alunos do 1º ano do ensino fundamental I da E. Municipal Professora Alzira Matias de Melo como para a docente do mesmo ano de ensino de fazer a comparação se essa temática da relação entre o professor e aluno é importante para ambas as partes.

**Palavras-chave:**Relacionamento. Aluno. Aprendizagem. Professor.Família.

**Abstract**

The present work show the importance of the relationship between teacher and student where it has theoretical basis for many authors who advocate the teaching practice as well as a good relationship that way for student learning will be favored on this important role that the educator is but without the main protagonist who is a student this story will have a happy ending.The present work also emphasize the partnership responsibilities that parents need to recognize and take so that together can be done quality work targeting the main protagonist of this story is that the student and/or child.We will also see in this work the theoretical foundations on which some authors as : Szymanski , Paulo Freire, Libâneo, Carvalho and others who defend both the role of the family as the basis for a good training in education as some thinkers also argue that the good relationship between the student and teacher for this Quisito learning is increasing. Anyway on the search field that will be explored shortly in the present work we have the opportunity through questionnaires given to the students of 1st year of elementary school of E. Professor Matthias MunicipalAlzira de Mello as for the teaching of the same year of teaching to make the comparison is this theme of the relationship between teacher and student is important ta for both parties.

**Keywords:**Relationship .Student.Learning.Teacher.Family.

---

<sup>43</sup>Formada em pedagogia pelo IFETE. Professora na Rede pública de ensino em João Câmara.

<sup>44</sup> Orientadora da monografia que gerou este artigo. Professora contratada do IFETE. Mestre e bacharel em Turismo pela UFRN. Guia de Turismo Regional pelo SENAC. Técnico em informática pelo IFRN. Estudante de Letras em espanhol no IFRN.

<sup>45</sup>Co-orientadora da monografia que gerou este artigo. Bacharel e mestranda em turismo pela UFRN. Professora convidada no IFETE.

## Introdução

O referido trabalho vem abordar a relação entre o professor e o aluno uma vez que ele no papel de educador espera-se que tenha uma postura onde deve manter um relacionamento com o educando para que desse modo influencie na construção do conhecimento dos alunos.

Para realização da pesquisa que resultou na Monografia foi justamente a parceria que estabeleceu com outro educador, o mesmo forneceu importantes subsídios através de seu depoimento acerca da convivência com os alunos no dia-a-dia na sala de aula.

O trabalho monográfico está dividido em três capítulos: No primeiro capítulo aborda o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, no segundo capítulo fala das relações entre professor e aluno na rede de ensino público e por fim o terceiro capítulo relata o estudo de caso feito na Escola Municipal Professora Alzira Matias de Melo.

O objetivo principal do trabalho é mostrar através de teóricos e da pesquisa de campo a importância e a influencia da relação do professor e aluno como fator principal na construção de conhecimentos.

Os métodos utilizados para a conclusão desse trabalho foi embasado na pesquisa de campo numa escola de ensino público da cidade de João Câmara - RN foram de suma importância as referencias bibliográfica de autores que contribuíram de forma direta para um desenvolvimento pleno na conclusão deste trabalho.

Tratando das tendências pedagógicas em seu universo teórico e prático de aplicação a leitura feita por José Carlos Libâneo em relação o processo educativo, fala, sobretudo quanto à pedagogia liberal e pedagogia progressista, e mais particularmente como ele vê a relação professor-aluno.

A problemática apontada pelo tema: a relação professor e aluno no processo e aprendizagem perceberam-se diante de tais sequência a importância que este tema aponta como a necessidade de estudar os teóricos como Libâneo, Freire, Vanilda Paiva, entre outros que contribui para nós educadores que buscamos constantemente o conhecimento na nossa profissão.

Visto a justificativa de entender a relação professor-aluno e vista pela tendência critico-social dos conteúdos como a ação mediadora do professor no processo de interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito. Podendo dessa maneira, compreender a relação pedagógica consiste em se estabelecer condições para que professores e alunos possam colaborar no sentido de se fazer progredir essas trocas. De todo modo, é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar na suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida.

De todo modo, é necessária a intervenção do professor para que o aluno acredite em suas possibilidades, buscando ir mais longe, assim como também prolongar as experiências vividas. Por se tratar de uma investigação que descreve oportunidades de aperfeiçoar os fatores que contribuem para uma boa relação em sala de aula.

Diante da pesquisa que analisa teoria e possibilidades evidencia-se que o respeito e a indisciplina em sala de aula ocasionam grandes dificuldades de conhecimentos. Com base teórica em Aquino (1996) que reflete opiniões semelhantes à problemática evidenciada no trabalho, o mesmo relata que professor e aluno estabelecem uma importante relação baseada em metodologia, avaliação e conteúdos que precisam contribuir de forma positiva entre a tão importante relação entre o docente e o discente.

As circunstâncias apresentada passo a defender a questão da construção na aproximação e empatia com os educandos relacionando à concepção que o professor tem do próprio processo de ensino-aprendizagem; à visão que tem sobre o seu papel e o papel dos educandos.

Por fim as considerações finais abordam toda a questão vivenciada no estudo de caso que evidencia a relação professor e aluno mediando a construção do processo de ensino-aprendizagem tanto por parte do educador enquanto mediador de conhecimento como para os educandos que por sua vez são receptores do que lhe é oferecido no ambiente escolar.

A centralidade da questão reside no fato de a mesma trazer à tona o desafio, nada fácil de enfrentar e resolver visando a garantir a excelência do ensinar e do aprender, principalmente em sala de aula, valorizando o modo que essa relação favorece o alcance dos objetivos da ação pedagógica.

A questão professor e aluno como situação problema abreviam e procuram situar e aproximar da empatia de Paulo Freire que toma com referência o papel do docente como também o papel do educando.

### **O processo de ensino-aprendizagem do ambiente escolar**

A questão da excelência do processo de ensino-aprendizagem não é algo que pode ser garantido apenas pelo professor e pelas suas estratégias didático-pedagógicas. Ela é uma conquista e supõe o diálogo, a participação efetiva do aluno e, sobretudo, a construção de relações de proximidade e empatia com os estudantes.

Muitos professores vivem dramas terríveis porque não conseguem atrair e construir sentido e significado para seu projeto pedagógico. Não são poucas as estratégias que programam no sentido de fazer com que os alunos apresentem interesse e vontade de aprender os conteúdos que ministra e as atividades que realizam. Há casos em que os próprios alunos boicotam as aulas, constroem estratégias para driblá-las e apresentam-se apáticos para as mesmas.

A escola simboliza um universo no qual interagem vários atores, centralizados nas figuras de alunos e professores. Por isso, as formas como esses dois pólos vão conviver assume tanta importância para bem se compreender todas as variantes do processo educacional.

Desse modo, é preciso que o professor aprenda a abarcar todos os aspectos, ligações e mediações inerentes à ação pedagógica, tomá-lo no seu desenvolvimento, nas suas contradições, a fim de introduzir no trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo do conhecimento.

O trabalho docente é um momento-síntese, uma totalidade para a qual contribuem determinantes econômicos, sociais, biológicos, psicológicos que são, ao mesmo tempo, condições para o complemento do ato educativo.

Para atingir satisfatoriamente uma boa interação no aspecto cognitivo, é preciso levar em conta: o manejo dos recursos da linguagem (variá-lo tom de voz, falar com simplicidade sobre temas complexos); conhecer bem o nível de conhecimentos dos alunos; ter um bom plano de aula e objetivos claros; explicar aos alunos o que se espera deles em relação à assimilação da matéria (LIBÂNEO. Op. Cit. P. 250).

O processo ensino-aprendizagem não pode ser garantido apenas pelas estratégias de ensino do professor, pois assim como há a necessidade de construir uma relação proximal entre ambos, o mesmo vivencia um terrível drama por não construir projetos pedagógicos que atraiam os alunos.

Várias formas de aguçar o interesse do aluno complementam a vontade de ministrar aulas que despertem o prazer, a curiosidade e a vontade de aprender. Há casos em que o próprio aluno dribla as aulas ou os conteúdos por não gostar da metodologia aplicada, pois não basta ter plano de aula bem estruturado, organizado e fundamentado.

Deste modo, torna-se preciso construir uma relação proximal que vá além de repassar conteúdos de ensino, fator este que depende do modo como o professor enxerga seu papel na pedagogia.

O modo como são ministradas essas aulas não garantem a formação do educando porém, a relação com essa construção assim como os impactos são bem significativos.

Diante das concepções adotadas pelas práticas autoritárias e antidemocráticas que estabelecem o “professor como o dono do saber” percebe-se que o docente e apenas o detentor do conhecimento, aquele que busca caminhos para ensinar e para aprender, mas que também produz uma relação autoritária e por conta disso acaba sendo denominado como o sabe tudo por despejar seus conhecimentos e o seu saber.

O ensinar e o aprender assumem um caráter “bancário” e antidialógico, como dizia Paulo Freire (1987). A relação que se constrói não é de empatia e proximidade, mas de negação do outro como legítimo outro (MATURANA, 1998). O aluno, segundo essa visão, é visto como objeto da ação pedagógica e não como sujeito.

A segunda concepção é prática docente referente ao processo de ensino–aprendizagem pode ser caracterizada como dialógica (FREIRE, 1987). Parte por tanto do pressuposto no qual antes de tudo focaliza uma atitude de amor, humildade e fé no ser humano, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar.

Portanto, o “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, (FREIRE, 1996, p. 21); o aprender, nessa perspectiva dialógica, é mais que uma relação de saber; é relação de existência de vida; aprender é uma modificação estrutural não do comportamento, mas da convivência (MATURANA,1998).

O processo de ensino-aprendizagem decorre então de uma relação entre parceiros, onde todos ensinam e todos aprendem. Numa relação como essa, onde professores e alunos se sentem acolhidos em seus saberes e experiências, constroem o conhecimento, alegram-se juntos pelas descobertas que fazem, percebem o movimento da vida e da convivência no ato de ensinar e aprender coletivamente, produzindo proximidade, empatia e significado.

Nesse sentido, a proximidade e a empatia podem ser consideradas como um instrumento da dialogicidade, na medida em que, quando nos juntamos para, parceiramente, descobrir conhecer, resolver problemas, ficar juntos e referendar o outro no seu jeito de ver o mundo, de explicá-lo e mobilizar as experiências e saberes de que é portador, vivenciamos uma relação ontológica, uma relação de totalidade do ser, existencialmente produtiva, nunca uma busca objetivista do conhecimento, muito menos um esforço de uso do parceiro (FONSECA, 2000).

Deste modo, sabendo que a construção de relações de proximidade, empatia e significado, no processo de ensino-aprendizagem, será sempre um desafio, visto que é contextualizada, isto é, precisa considerar a história, o ambiente, as trajetórias formativas de professores e alunos, assim como seus saberes e experiências.

Diante de tantas atribuições é proposto por Osmar Braga (2011) algumas recomendações que podem contribuir na superação do desafio de construir relações de proximidade e empatia, e perseguir a excelência no ensinar e no aprender. Tais como:

1 – É preciso adotar uma postura dialógica, fundada na construção parceira do saber e na afirmação da vida de cada ator do processo educativo;

2 – Construir coletivamente um ambiente de aprendizagem onde todos possam ser escutados sentirem-se acolhidos e valorizados em seus saberes e experiências, implicando o conhecimento das histórias, trajetórias, perfil dos alunos, de seus gostos, problemas e dificuldades;

3 – Estabelecer, em cada aula ou espaço de ensino-aprendizagem, condições alegres e bonitas para se trabalhar, vivenciando momentos de inquietação epistemológica, produção individual e coletiva, sistematização e valorização das descobertas, procurando identificar os significados da convivência pedagógica;

4 – Trabalhar o gosto pela curiosidade e a investigação, motivando e fomentando atitudes e práticas produtivas, procurando dar um sentido social para a produção do saber;

5 – Criar espaços de avaliação, entendendo-a não só como aferição de resultados do ensino-aprendizagem, mas como identificação dos sentidos e significados do saber e do fazer epistemológico e social. (ibdem)

O teórico Piaget (1896-1980) depois de observar muitas crianças concluiu que o progresso delas passa por quatro estágios e que todas passam por eles na mesma ordem e que sequencialmente cada criança vai se descobrindo enquanto ser mediante cada fase na qual ela passa.

Em relação a essas fases o aprendizado é um ato que vai acontecendo periodicamente com cada um sendo que uns mais rápidos que outro, ou seja, cada um tem seu tempo de assimilação o interessante é que nesse período a criança seja aguçada e não atropelada.

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia (COLL E GILLIÈRON, 1987: 30).

De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas quatro fases na mesma seqüência, porém o início e o término de cada uma delas podem sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido.

Por isso mesmo é que "a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida", conforme lembra Furtado (op.cit.). Abordaremos, a seguir, sem entrar em uma descrição detalhada, as principais características de cada um desses períodos.

O trabalho monográfico focaliza nas crianças do 1º ano do ensino fundamental onde de acordo com o teórico as mesmas se encontram no estágio operatório concreto (dos 6/7 aos 11/12 anos).

Nessa fase as crianças são capazes de aceitar o ponto de vista do outro, levando em conta mais de uma perspectiva. Podem representar transformações, assim como situação os processos de assimilação e acomodação são complementares e acham-se presentes durante toda a vida do indivíduo e permitem um estado de adaptação intelectual. (Piaget 1896-1980)

É muito difícil, se não impossível, imaginar uma situação em que possa ocorrer assimilação sem acomodação, pois dificilmente um objeto é igual a outro já conhecido, ou uma situação é exatamente igual a outra.

Para Piaget, o processo de equilibração pode ser definido como um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa a levar o indivíduo à construção de uma forma de adaptação à realidade.

Haja vista que o "objeto nunca se deixa compreender totalmente" (La Taille, op.cit.), o conceito de equilibração sugere algo móvel e dinâmico, na medida em que a constituição do

conhecimento coloca o indivíduo frente a conflitos cognitivos constantes que movimentam o organismo no sentido de resolvê-los.

Em última instância, a concepção do desenvolvimento humano, na linha piagetiana, deixa ver que é no contato com o mundo que a matéria bruta do conhecimento é 'arrecadada', pois que é no processo de construções sucessivas resultantes da relação sujeito-objeto que o indivíduo vai formar o pensamento lógico.

O processo de aprendizagem é mediante o teórico é uma injeção que entra na vida do educando gradativamente e o educador junto com a família são peças chaves para essa evolução acontecer.

Pode-se concluir que, a aprendizagem se constrói no cotidiano e que a Escola sozinha não consegue exercer com excelência o seu papel. É necessária a participação dos pais na vida escolar dos filhos para que se possa garantir a eficácia do processo ensino- aprendizagem.

### **O papel da família no processo de ensino-aprendizagem**

Os anos passaram e assim como as gerações renovaram também surgiram novos avanços tecnológicos, com isso muita coisa mudou, pois o mercado de trabalho tornou-se saturado e os valores modificados.

A família atual não é igual a família de antigamente. Hoje os filhos ganharam uma liberdade de expressão fantástica ocasionando mudanças que trouxeram novos tipos de formação familiar.

São os pais que precisam perceber e assim repassar aos filhos que uma família bem estruturada nos dias atuais tem um enorme valor na construção da sabedoria, pois, repassam bons frutos para a colheita da sabedoria.

No âmbito legal, a Constituição Brasileira de 1988, aborda a questão da família nos artigos 5º, 7º, 201, 208 e 226 a 230. Trazendo algumas inovações (artigo 226) como um novo conceito de família: união estável entre o homem e a mulher (§ 3º) e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (§4º).

Desse âmbito da história podemos perceber que nem sempre a família é constituída dessa maneira, porém independente de qualquer maneira que ela seja formada não diminuirá sua responsabilidade diante da formação social e do aprendizado de seus filhos.

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55; Política Nacional de Educação Especial, que adota como umas de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), artigo 1º, 2º, 6º e 12; Plano Nacional de Educação aprovado pela lei nº 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Referindo-se a termos educativos, não há nada pior do que o nítido descompasse vivido entre a escola e família. Claro que é possível haver uma concordância entre ambos como também é possível algumas vezes isto não ocorrer, mas, isso jamais devera transparecer para os alunos.

Muitas famílias delegam à escola toda a educação dos filhos, desde o ensino das disciplinas específicas até a educação de valores, a formação do caráter, além da carência afetiva que muitas crianças trazem de casa, esperando que o professor supra essa necessidade. Por outro

lado, algumas “famílias sentem-se desautorizadas pelo professor, que toma para si tarefas que são da competência da família.” (SZYMANSKI, 2003, p. 74).

Normalmente até pode haver uma discussão entre pais sobre as questões referentes às decisões ou posturas que deveriam ser tomadas, mas, é deve-se deixar claro que ambos deveriam dispor da mesma resposta.

Ao não conseguir essa posição segura acaba por fornecer um mecanismo de manipulação que desgasta o processo evolutivo escolar e pessoal. Pode-se descrever que a autoestima da criança ou do adolescente torna-se diretamente dependente da maneira a qual os pais a vêem.

Segundo Jacques Delors (1999), a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão;
- Aprender a fazer, para desenvolver habilidades motoras;
- Aprender a agir, a fim de participar e cooperar com a sociedade em todas as atividades humanas, preparar-se para gerir conflitos em diversas situações, agir com solidariedade respeitando os sentimentos alheios e a diversidade cultural existente no meio em que vive;
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, discernimento e de responsabilidade pessoal fortalecendo um grupo, uma comunidade ou até mesmo o país, ou seja, tornando-se cidadão críticos a contribuírem com seus deveres como também a cobrar seus direitos.

A relação da educação formal e a participação dos pais dependem, antes de qualquer coisa, da relação que estes pais têm com o conhecimento.

Pais que valorizam a formação científica e cultural tendem a influenciar positivamente a relação estabelecida entre os filhos e o processo de aprendizagem.

A participação ativa no processo educacional indica esse interesse. Quando os pais se aproximam dos conteúdos aprendidos na escola e demonstram interesse, essa atitude reflete diretamente no comportamento dos filhos.

O papel dos pais na educação dos filhos é, portanto, emocional. É o peso da relação familiar estabelecida com o mundo, com a ciência, com o conhecimento e, por isso, tão importante e determinante no direcionamento da formação dos filhos.

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo. (CARVALHO, 2006).

Percebemos que diante da percepção do teórico ele não responsabiliza apenas a família pela socialização da criança ele remete a família como à base para que esse canal possa ser construído.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91)

Desde o início do trabalho que a problemática tenta explicar a importância da à proximidade do educador e do docente como fato crucial para que a criança possa ter um rendimento em termos de aprendizagem bem eficaz e no decorrer das pesquisas teóricas e pesquisa de campo percebemos que também é bem importante que a família enquanto base estrutural possa ter esse contato com a educação do filho freqüentemente para que não perca esse *feedback* entre a criança, educador e família.

### **Relações entre o professor e aluno na rede pública do ensino fundamental I**

A relação professor-aluno é vista pela tendência crítico-social dos conteúdos como a ação mediadora do professor no processo de interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito.

Na primeira metade do século XX, alguns estudos revelam, (FURLANI, 1995; ESTEVE, 1999), que a relação entre professor e aluno era baseada na hierarquia social, na disciplina, na obediência, no respeito, na importância que a sociedade dava aos conteúdos ministrados pela escola e a atividade docente, pois a família e escola desempenhavam papéis bem definidos.

A família se ocupava com os ensinamentos e a educação primária com vistas à transmissão de valores. A escola, por sua vez, era responsável pelos estudos secundários, caracterizada pela formalidade e racionalidade.

Neste período cada instituição tinha o seu papel, a família apenas de ensinar valores e a escola de transmitir conhecimentos tipicamente obrigatórios. A relação professor –aluno era fundamentada em uma divisão de grupos, de acordo com uma estrutura, entre as classes mais ricas, a classe média e as classes mais baixas, tendo como base o autoritarismo e a obediência.

Nas décadas posteriores, segundo, Tedesco (2002, p.38), produziu-se um processo de desaparecimento das distinções entre professor e aluno. Desse ponto de vista, a massificação da escola foi acompanhada por um processo de perda de significação social das experiências de aprendizagem que nela se realizam.

Posteriormente acabou a separação que havia entre professor e aluno, a educação escolar por sua vez veio torna-se mais abrangente, envolvendo todas as classes.

Dessa maneira, a relação pedagógica consiste em se estabelecer condições para que professores e alunos possam colaborar no sentido de se fazer progredir essas trocas.

A Lei nº 9.394 da LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, determina que a educação escolar deva ser oferecida, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias. O art. 2º da mencionada Lei dispõe o seguinte: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De todo modo, é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida.

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e a assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades.

A relação professor-aluno é algo que beneficia o processo de ensino-aprendizagem, esta interação entre os dois tende ultrapassar os aspectos afetivos e atingir a aquisição do conhecimento.

Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe etc.) (LIBÂNEO, 1991, p.249).

O modo como o professor ministra sua aula é outro fator que influencia a aprendizagem. Além de haver uma boa interação entre professor e aluno é necessário que o professor planeje sua aula, encontrando formas de chamar a atenção do aluno, despertando a sua curiosidade para aprender e querer saber mais.

Tratando da interação professor-aluno ressaltam-se, como pontos dos mais importantes no trabalho docente o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente).

Com efeito, nesses dois fatores repousa boa parte do fazer pedagógico em qualquer sala de aula, e mais particularmente ainda naquelas das séries iniciais que é quando a relação professor-aluno parece ter um peso ainda maior e mais definido do que virá a ser o aluno pela vida afora. Cognoscitivo é o processo do aprendizado, o ensinar e o aprender reunidos num mesmo movimento.

É a transmissão e assimilação de conhecimentos. Então, ao ir dar uma aula, o professor sempre tem em vista tarefas cognoscitivas que coloca aos alunos, e estes respondem ao desafio de acordo com suas potencialidades, desenvolvimento mental, idade, experiências de vida, conhecimentos já assimilados etc.

Mais uma vez citamos Içami Tiba, por entender que este seu enunciado traduz toda a amplitude e profundidade do ato pedagógico: “O que importa é que o aluno aprenda, e não que o professor demonstre seu conhecimento”. (TIBA, 1998, p. 153).

Esse fator da relação entre o professor e aluno no ensino público é bastante complexo, pois sabemos que o número de alunos na rede pública é bem maior e quando nos referimos a essa relação também fazemos ênfase ao doar-se inteiramente aos alunos principalmente no ensino fundamental I até porque os alunos deste ano escolar ainda são muitos pequenos e dependem bastante do afeto do professor. Os pequeninos vêm no professor a figura protetora da família e ainda aqueles que têm quesito fragmento busca em dobro esse afeto no professor.

Para um professor tentar dá a devida atenção merecida um a um é bastante complicado principalmente quando o mesmo possui uma sala bem repleta e variada, porém é necessário que esse artifício de bom relacionamento ele possa fazer coletivamente e individual apenas quando houve necessidade, ou seja, em casos específicos.

É preciso que seja feito esse manejo coletivamente para que nenhum possa se sentir menosprezado ou diferente do outro, pois quando isso é enxergado pode interferir no cognitivo como no lado social do aluno.

“Quando um pedagogo acredita estar se dirigindo ao eu da criança é, à sua revelia, o inconsciente dessa criança que está sendo atingido”. (Apud kupfer, 1995)

O ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo... Supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, um saber. E, no caso de não haver sequer um livro ensinando, aprender como descoberta aparentemente espontânea supõe um diálogo interior entre o aprendiz e outra figura qualquer, imaginada por ele, que passa servir de suporte esse diálogo. (kupfer pág. 84)

O referido autor citado acima faz uma percepção bem inerente ao papel do professor diante do aprendizado do aluno, uma vez que o mesmo enxerga na figura do professor um suporte para que não só através de livros o aprendizado possa fluir. Ele faz ênfase também ao diálogo que para ele é o *feedback* importante não só no cognitivo mais também na amplitude social da criança.

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. (FREIRE, 1996:96)

O pensador e tão amante da educação Paulo Freire remete ao educador a responsabilidade de aguçar o pensamento da criança através do diálogo coletivo nas aulas ministradas pelo educador. Para que os alunos não passem a ver as aulas como monótona é preciso que essas sejam bem atrativas, pois é triste vê crianças sentadas sem determinações para estudar.

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. (GADOTTI 1999: 2)

O ato de aprender é algo que deve ser despertado pelo ambiente em que o aluno se encontra e o professor por sua vez deve unir o útil ao agradável e repassa o conhecimento não como detentor do mesmo, mas como transmissor do mesmo.

Para o educador FREIRE (1996: 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”.

Quando o professor passa confiança, respeito e deserta a admiração dos alunos através da ministração das suas aulas. O aluno consegue viajar no tempo determinado ao aprendizado proposto pelo professor, o conhecimento não se torna obrigação nem tão pouco cansativo passa por sua vez a ser algo que o educando sente desejo insaciável de cada vez mais nutrir-se de conhecimentos. Esses artefatos só poderão acontecer quando existe um bom relacionamento entre o educador e o educando.

A relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem. Segundo Vygotsky (1976, p. 78)

Ao defender a boa relação entre professor e aluno é percebido o quanto esse professo em muitos casos é uma relevante que se alcança gradativamente, pois deve ser levado em consideração todo um contexto em que sem dúvidas nenhuma essa aproximação de vê partir do professor, até por que naquele momento ele é visto diante dos olhos do educando como um intruso em sua vida e caberá a ele demonstrar diferente.

### **Estudo de caso na escola Municipal Professora Alzira Matias de Melo**

O referido trabalho contou com uma pesquisa de campo para a realização com eficiência como também para a conclusão com eficácia. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Alzira Matias de Melo, situada á Rua sete de Setembro, S/N Centro João Câmara-RN.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, é uma escola que tem como missão formar

cidadãos (homem) críticos e consciente de seus direitos e deveres, buscando a liberdade e igualdade social. O objetivo geral da instituição é possibilitar ao educando o desenvolvimento de suas habilidades no âmbito políticos – sócio – cultural, capazes de ser inseridos como sujeito ativo e participativo na sociedade dos alunos.

É desenvolvido na instituição o programa mais educação onde de um modo geral os alunos freqüentam dois horários na escola, pois no período da aula freqüentam para desenvolver a discência regular e no horário oposto a este os mesmo se encontram na instituição para desenvolver atividades lúdicas, esportivas e culturais.

Na escola é disponibilizados espaços para realização de atividades como: pátio recreativo coberto para prática de educação física, laboratório de informática equipado com vários computadores, sala do rádio escola, videoteca, escovódromo enfim espaço e material disponível para favorecer um bom relacionamento entre o educador e os educandos existem. As atividades de observações foram realizadas em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I composta por 23 alunos com idade entre cinco e seis anos.

Durante o trabalho de pesquisa tive a maravilhosa oportunidade de poder dividir meu conhecimento com a turma, a docente me permitiu que eu através do questionário pudesse colher as informações que precisava para abrilhantar meu trabalho. Foi elaborado um questionário com cinco questões onde os mesmo demonstravam suas opiniões mediante a questão que eles marcavam.

Ao primeiro momento eles ficaram envergonhados, surpresos, sem questionando enfim coisas de crianças que são aguçadas pela curiosidade, pedi permissão pra ficar a sós com eles, pois percebi que alguns se sentiam reprimidos em relação a responder algo sobre sua professora.

Aos poucos ganhem confiança com abraços, beijos enfim observei também que eles eram bastante carentes e isso foi à peça chave para que eu me aproximasse sem que eles ficassem tão tímidos. Receber carinho, elogios, ter afeto são fundamentais na boa relação entre professor e aluno a criança precisa enxergar no professor como também no ambiente escolar como algo que eles sintam desejos e gostem de está presentes naquele lugar.

Procurei aplicar o questionário de forma dinâmica, fugi da formalidade e surtiu bastante efeito. Criei sinais juntos com ele para cada resposta, então li as questões e mediante o sinal era a resposta que eles marcavam, nesse sentido não tive dificuldades para que eles compreendessem as questões. Outro quesito bem interessante é que procurei fazer a interpretação de cada questão com palavras do cotidiano deles, pois assim percebi que teria êxito. Participaram do questionário 20 alunos que estavam presentes.

Ao indagar como eles consideram a professora foi obtido um percentual da maioria que ver na professora uma amiga em que conversam e confiam, ao remeter o bom relacionamento da turma com a docente foi percebido diante das questões um percentual menor sugeriram que ela poderia melhorar e que a mesma poderia ser mais amável e paciente. Individualmente a maioria mantém um bom relacionamento com a professora, porém quando falamos em desempenho nos conteúdos, ou melhor, no aprendizado alguns compreendem que ainda não consegue assimilar com tanto êxito os assuntos abordados pela docente.

Ao observar as respostas dos alunos percebe-se que eles são bem diversificados em relação às respostas. Percebeu-se também que diante das questões alguns além de responderem falam que gostaria que a professora melhorasse ou até mesmo que tivesse mais paciência. Depois de todo o ocorrido pedi para a professora que me mostrasse o grau de rendimento desses alunos na qual expandiu uma resposta negativa em relação à professora e foi diagnosticado que os mesmos alunos não possuem um bom rendimento.

Enfim diante de tanta teoria estudada e apontada nas citações aqui neste trabalho confirma que de fato o aluno que não tem simpatia com o professor e vice-versa ele não tem um bom rendimento a cognição dele é defasada.

Foi aplicado um questionário com cinco questões para a docente, onde a mesma teve a oportunidade de expor seu conhecimento e sua reflexão sobre a temática exposta.

A docente considera que uma boa relação entre o educador e educando é permeado de confiança e sua base é o diálogo e compreensão. A relação acontece quando o aluno sente-se a vontade para expor suas idéias e que é construindo no dia-a-dia em sala de aula. Remete também a importância de manter um bom relacionamento entre os dois que é refletido possivelmente no processo de ensino-aprendizagem, pois ambos precisam se sentir estimulado. Para a docente avaliar esse quesito relata que tenta a cada dia buscar um relacionamento bom com os alunos, mas deixa claro que deve haver um respeito, pois é possível existir o carinho sem o pulso firme em sala de aula. É indagado sobre a influencia dessa afetividade, do diálogo entre eles ao critério exposto influencia positivamente no processo de aprendizagem, leque se abre das infinitas possibilidades de construir cada vez mais aprendido.

Segundo GADOTTI (1999: 2), o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

O professor que se ver na posição de educador e eterno aprendiz terá uma atitude diferente do que o autor nos revela. O educando enxerga no professor a figura de maioral. Portanto, é tarefa do educador mostrar a eles que o que vai haver naquele momento é uma troca de conhecimentos entre ambos.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca GADOTTI (1999: 2).

Vale ressaltar que seja qual for a atitude do professor em sala e diante dos alunos ele deixará marcado sem dúvidas nenhuma sua história no livro da vida dos educando. Portanto necessário se faz que haja simpatia que o professor busque cada dia mais surpreender seus alunos com atitudes que possam ser registradas de forma positiva na vida deles.

### **Considerações finais**

A família é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, independentemente de sua formação. É no meio familiar que o indivíduo tem seus primeiros contatos com o mundo externo, com a linguagem, com a aprendizagem e aprender os primeiros valores e hábitos. Tal convivência é fundamental para que a criança se insira no meio escolar sem problemas de relacionamento disciplinar, entre ele e os outros.

O acompanhamento familiar pode evitar uma possível reprovação e possibilitar o verdadeiro aprendizado do educando. Ressalta-se que se houver a parceria entre pais e escola, possivelmente, ocorrerá o alcance de bons resultados em relação ao aluno (filho).

Em meio às fundamentações teóricas e resultados da pesquisa pode-se concluir que em qualquer parte do mundo dois fatores são bem importantes e cruciais para um bom aprendizado e formação do ser enquanto humano e principalmente aluno, esses fatores vem dividido em dois tempos: primeiro é a família, que por sua vez é a responsável pelo contato da criança com a sociedade e segundo é o professor, pois é nele que o aluno se espelha enquanto figura de mestre,

detentor do conhecimento e por esse motivo o professor ainda assume um papel mais importante que os pais, pois apenas em menos de cinco horas de diálogos ele tem o compromisso além passar conhecimentos para os alunos formar cidadão críticos e conscientes de seus direitos e deveres e essas sementes só poderá germinar se houver uma simpatia, ou seja, um bom relacionamento entre professor e aluno.

De acordo com alguns teóricos como Paulo Freire que defende acima de tudo na boa relação entre esses dois protagonistas para que diante disso possa ser construída uma bela história.

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Um bom mestre sabe reconhecer o conhecimento inato que cada um traz consigo mesmo.

A relação do professor e aluno é bem complexa, pois o professor ajuda a criar esse campo a partir do seu jeito de lidar com os alunos, a forma de cobrar o conteúdo e principalmente como reconhece o desenvolvimento deles, comunicando-os.

Neste sentido, para nós pensar em educação é pensar num processo de aprendizagem que envolve professor-aluno como parceiros de uma caminhada que leva em conta a formação pessoal e profissional em que a família tem sua parceria de responsabilidade na construção de um cidadão crítico e responsável pelos seus direitos e deveres.

Quando é remetido o assunto referente à empatia dos professores diante do estudo de caso observou-se que um percentual dos alunos propõe a mudança em alguns aspectos na docente, viu-se também que são justos esses alunos que de acordo com a educadora não obtêm um bom desenvolvimento no cognitivo. De esse modo fazer-se julgo as ideias que os teóricos remetem que um bom relacionamento entre professor e aluno faz toda a diferença no desenvolvimento.

As relações entre os seres humanos são bastante complexas, porém são peças-chaves e fundamentais na proporção e realização comportamentos que possam favorecer o profissional de um indivíduo como também o pessoal. Buscando desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolvendo a família propondo desenvolver interesses e intenções, entre as partes integrantes desta história, com a percepção de que a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental que busca valores nos membros da espécie humana.

É com esse propósito que propomos para que a aprendizagem aconteça visando a necessidade que o professor reconheça seu papel diante da interação que manterá com seu aluno. O docente deve procurar sempre estar em alerta para a sua função e saber propor condições favoráveis à apropriação, por parte dos alunos, e dos conhecimentos inatos de cada indivíduo.

Diante do que foi pesquisado, enxerga-se a grande importância em estudar a fundo o papel das interações sociais em sala de aula, pois foi percebido que é a partir da mesma, que a aprendizagem se torna significativa, reconhecendo que não há aprendizado sem que haja diálogos e os laços de afetividade.

### Referências

- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069 de Julho de 1996.
- CARVALHO, M.E.P de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. [S.l.:s.n.]. Disponível em: <[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/312415.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/312415.html)>. Acesso em: 28 de novembro de 2013.
- COLL, C.; GILLIÉRON. C. *Jean Piaget: O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional*. In, LEITE, L.B. (org) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49

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

----- . **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FETOSA, Sonia Couto Souza . "Método Paulo Freire: **princípios e práticas de uma concepção popular de educação**" Dissertação de mestrado defendida na FE-USP (1999).

FONSECA, Afonso H Lisboa da. **As Condições Facilitadoras Básicas como Princípios do Método Fenomenológico-Existencial: II. A relação empática. empatia e dialogicidade**. 2000.

GADOTTI, M. ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. Atualizado em setembro de 2007. **Vygotsky e a educação**. Disponível em: <. Acesso em: 28 de novembro de 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm> pesquisado dia 15 de novembro de 2013.

Plano Nacional de Educação (aprovado pela lei nº

10172/2007) <http://www.brasile scola.com/psicologia/papel-dos-pais-na-educacao.htm>

Revista espaço acadêmico – Nº 52 – setembro /2005 <http://www.espacoacademico.com.br/> acesso em 28 de novembro de 2013.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. Atualizado em setembro de 2007. **Vygotsky e a educação**. Disponível em: <. Acesso em: 28 de novembro de 2013.

BARBOSA, Valdely Dias de Araújo. **Relação Professor-aluno no processo ensino aprendizagem**. Publicado em 11 de agosto de 2011 em educação

<http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-professor-aluno-no-processo-de/73895/#ixzz2nPsPxygF>. Acesso em 13 de dezembro de 2013

BRAGA, Osmar. **A relação professor- aluno e o processo de ensino- aprendizagem: Um desafio para a ação docente**. Publicado em 15 de Setembro de 2011. Disponível em

<http://www.tema-livre.com/a-relacao-professor-aluno-e-o-processo-de-ensino-aprendizagem-um-desafio-para-a-acao-docente/> Acesso em 25 de Novembro de 2013.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## RESENHA

MENDONÇA, Francisco. **Geografia física: ciência humana?** São Paulo: Contexto, 2002.

**Mayara Ferreira de Farias**

Francisco Mendonça é licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, fez estágio na França, é docente na Universidade Estadual de Londrina, além disso, é válido ressaltar que o mesmo conheceu a França, a Argentina, o Chile e a Colômbia de carona.

O presente livro é resultado da sua dissertação de mestrado, o que dispõe do histórico da Geografia Física dissociado da Geografia Humana, desde o período da escola possibilista do século XIX.

Ressalta-se na obra, a existência de pensadores como Mortonne, Jean Tricart, Jean Dresch e George Bertrand com destaque para seus novos métodos de estudo, sejam eles o estudo de paisagem, o ecossistema, o geossistema e a ecogeografia.

No primeiro capítulo da obra supracitada, Mendonça ressalta sobre a emergência da temática ambiental na contemporaneidade, pontuando o fato de a industrialização ter desrespeitado a dinâmica da natureza, ocasionando a chamada degradação ambiental com o crescimento do número de homens nos grandes centros urbanos.

Já no segundo capítulo, o autor retrata sobre o ambientalismo geográfico com caráter naturalista, com destaque para a geografia com destaque na temática mencionada.

É válido ressaltar, por conseguinte, que na evolução do pensamento geográfico passaram diversos geógrafos que contribuíram significativamente para a compreensão do meio ambiente e distinguiram a historiografia da relação geografia-meio ambiente deste período.

Mendonça afirma sobre o papel de Ratzel, o qual determinou uma descrição dos lugares ao ponto que o natural e o humano se dispunham de forma separada na tentativa por explicar o determinismo dos lugares a respeito da forma de como “arrebatar” a dominação cultural.

Afirma ainda que La Blache, diferentemente do que propunha Ratzel, defende a corrente possibilista, e o fato dele “abafar” a intenção de dominação dos povos brancos em relação aos demais povos. Ressalva, ainda, que La Blache contribuiu significativamente para a evolução do pensamento geográfico, sobretudo em relação à separação entre elementos físico-naturais de elementos humano-sociais das paisagens.

Sequencialmente, no capítulo três, Mendonça retrata sobre as contingências mundiais para a eclosão da consciência ambiental no século XX; das inúmeras guerras que perpassaram a evolução da sociedade ocidental fundamentalmente em relação à Segunda Guerra Mundial, em todos os impactos que ela provocou, sobretudo aos aspectos voltados à preocupação com meio ambiente.

Ao que se refere ao quarto capítulo, o autor fala sobre o ambientalismo geográfico fundamentado na modificação da realidade, as transformações ocorridas no pensamento geográfico com ênfase nos anos 60, 70 e 80 como destaques para as publicações da corrente de viés marxista, a qual orientou concepções geográficas desenvolvidas por muitos, com trocas de concepções com a sociologia, com a economia política e com a história.

Diante de tudo que foi exposto acima, é válido salientar que Mendonça procurou, de forma direta, clara e objetiva, mostrar os diferentes debates entre variadas correntes que analisam a Geografia, com ênfase na questão do estudo da natureza e da sociedade, mostrando, pois, que é plausível o estudo da natureza através da visão da Geografia como Ciência Humana.

O texto é indicado para alunos de ensino médio e para universitários, em especial aos do curso de geografia, tendo em vista que sua leitura possibilita compreender sobre as separações teóricas e metodológicas que são postas nos currículos acadêmicos, muitas vezes equivocados em suas nomenclaturas.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

## RESENHA

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619- 633, set./dez. 2010.

Rita Rodrigues de Souza<sup>46</sup>

O título do artigo de Machado e Lousada (2010) sintetiza magistralmente a temática a ser discutida ao longo do texto. Instiga o leitor, acostumado a pesquisas cujo foco é o discente, a pensar no trabalho docente, no desenvolvimento do professor. É a palavra “métier”, de origem francesa, contribui para a construção do sentido de trabalho à(s) atividade(s) que o professor desempenha no exercício de sua profissão e, nem sempre, reconhecida socialmente como as outras profissões (AMIGUES, 2004).

As duas professoras pesquisadoras da área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Anna Rachel Machado (*in memoriam* PUC/SP) e Eliane Gouveia Lousada (USP), apresentam trajetórias acadêmicas marcadas pelo trabalho de difusão do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) entre seus pares na comunidade acadêmica no contexto brasileiro. No artigo resenhado, convocam o leitor a se enveredar pelos fios argumentativos tecidos por elas, objetivando sensibilizar, via esclarecimento fundamentado no diálogo teórico e prático, que o olhar da pesquisa também precisa se voltar para o outro protagonista do processo de ensino-aprendizagem: o docente.

Machado constitui uma grande divulgadora desse quadro, com contribuições singulares para a expansão de pesquisas sobre gêneros textuais sob a vertente do ISD. Como uma simples mostra da preocupação dessa espetacular mestre, cita-se a idealização e concretização da Revista *L@el em (Dis)-curso*, no seio de uma disciplina, como um instrumento para os alunos pós-graduandos pudessem vivenciar, sem ficionalização, a prática de leitura e escrita acadêmica. Isso partiu da preocupação em proporcionar aos mestrands e doutorandos oportunidade para a reflexão e ação sobre as próprias dificuldades no que tange às especificidades dessas duas atividades. Em resposta a Barricelli e Lopes (2009), Machado argumenta que a leitura e a escrita acadêmica são práticas sociais complexas constitutivas do trabalho de diferentes profissionais, dentre eles, os pesquisadores. Essa resposta ilustra a importância da iniciativa da pesquisadora.

Já Lousada, discípula de Machado, conduz os trabalhos de pesquisa em três frentes: aprendizagem da língua francesa por alunos de diferentes contextos; elaboração de material didático; e, o trabalho do professor que atua junto aos aprendizes de língua francesa, aplicando o material didático ou elaborando o próprio material. E o trabalho realizado nas três dimensões de pesquisa está, de algum modo, relacionado aos estudos sobre os gêneros textuais, as sequências didáticas para ensinar gêneros textuais e à organização de currículo baseado em gêneros textuais, conforme declarações à Barricelli e Muniz-Oliveira (2012).

O artigo de Machado e Lousada (2010), objeto desta resenha, objetiva apresentar e discutir a concepção dessas autoras acerca do papel que o ensino de gêneros textuais pode desempenhar nas atividades particulares do trabalho docente e sobre o desenvolvimento pessoal do próprio professor, desencadeando a evolução do próprio ofício. Sintetizando já as conclusões, as autoras defendem, principalmente, que as prescrições do trabalho docente (Parâmetros Curriculares, Legislação, Livros Didáticos entre outros.) precisam ser incorporadas pelos docentes com vistas ao melhor êxito no trabalho desenvolvido por ele, dessa maneira deixarão de ser meros artefatos e passarão a instrumentos. Assim, também, postulam que os gêneros textuais devem servir de

---

<sup>46</sup> Professora de Língua Portuguesa e Espanhola no Instituto Federal de Educação de Goiás - IFG. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual Paulista UNESP – Câmpus São José do Rio Preto – SP. Membro do NuMPEL/IFG - Núcleo Multicampi de Pesquisa em Estudos de Linguagem.

instrumentos e não artefatos. Esses constituirão instrumentos que poderão influenciar, de modo profundo, a construção do saber docente sobre processos de conceitualização do próprio professor, proporcionando-lhe uma caminhada em direção ao desenvolvimento profissional, pessoal. Para que o entendimento dessas conclusões seja significativo, a leitura atenta do artigo é indispensável, pois nele explicitam-se conceitos-chave como o de artefato, instrumento e gênero textual.

Para chegar às conclusões supracitadas, as autoras percorreram uma linha de raciocínio e uma linha de argumentação sustentadas em pressupostos teóricos da psicologia vigotskiana no concernente à distinção de artefato e instrumento e a relação desses conceitos com o desenvolvimento humano, mais notadamente, do professor. A articulação do pensamento das estudiosas condensou-se com propriedade ao longo de quinze páginas estruturadas em quatro seções, a saber: (1) introdução, (2) a noção de gêneros textuais bakhtiniana à luz da psicologia vigotskiana; (3) a necessidade de apropriação do gênero textual pelo professor; e, (4) considerações finais, seguidas pelas referências.

Na primeira seção, Machado e Lousada (2010) informam aos leitores que as pesquisas sobre gêneros, desde os PCNs (1998), têm priorizado ora a discussão do conceito de gênero, ora o modo de ensiná-lo, ora o desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno mediante o ensino de gênero. Com isso, evidenciam, portanto, a configuração de gênero como instrumento psicológico, conforme releitura de Rabardel (s/d) apud Schneuwly (2004), conceito de aplicação útil ao desenvolvimento humano. Entretanto, alertam para duas lacunas deixadas pelas pesquisas: a inexatidão do conceito de instrumento psicológico, entendido mais no sentido do senso comum; e, a ausência de trabalhos que tratem da relação do uso do gênero para o ensino e o desenvolvimento docente tanto profissional quanto pessoalmente. Esclarecem, ainda, a base teórica com que dialogam para a construção dos argumentos delas: do interacionismo sociodiscursivo em geral e sobre o trabalho educacional; a ergonomia da atividade; a Psicologia do Trabalho; e, o conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER – Análise da Linguagem, trabalho educacional e suas relações. Como destaque, nessa primeira seção, pode-se ressaltar que elas consideram importante a relação entre teoria e prática de modo que se deve possibilitar “o questionamento contínuo das teorias pelas práticas e das práticas didáticas pelas teorias” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 622).

Na segunda seção, as autoras abordam acerca da metáfora proposta por Schneuwly ([1994] 2004) que foi construída a partir de uma releitura do conceito de gênero na concepção bakhtiniana sobre uma visão da psicologia vigotskiana, de que os gêneros são instrumentos. Tratam, também, de como essa metáfora foi apresentada nos PCNs de Língua Portuguesa (1998) no Brasil e entendida por professores e estudiosos. Alertam para os mal-entendidos que podem ser gerados em decorrência de leituras equivocadas: desconsiderar essa metáfora, tomando os termos como referentes de um objeto material ou a algo equivalente e, ainda, considerar os termos no quadro de concepções de linguagem utilitarista. Elas ressaltam que isso impacta negativamente na concepção pretendida por Schneuwly ([1994] 2004) acerca de gênero como instrumento e, mais ainda, contribui para o esquecimento das implicações para o trabalho docente, incluindo o desenvolvimento profissional e pessoal, já que o instrumento não é apropriado e permanece como artefato. Para isso, argumentam que “não se trata de simplesmente utilizar o artefato como mandam as prescrições, mas usá-lo de modo que ele seja útil para o próprio trabalho e adaptado por ele mesmo às diferentes situações que precisa utilizá-lo” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626).

A defesa da necessidade de apropriação do gênero textual como instrumento pelo professor constitui o eixo das discussões na terceira parte do artigo. Machado e Lousada (2010) defendem, enfaticamente, que o trabalho do professor precisa ser investigado na sua complexidade. E se deve considerar que o trabalho docente é um trabalho com outros actantes e é, principalmente, uma atividade instrumentada. A compreensão profunda desses aspectos contribui para tomadas de posição diferenciada em relação à profissão docente e ao desenvolvimento desses profissionais. Por isso, comentam que o instrumento (gênero textual) contribui para a organização do meio, possibilita a ação entre os sujeitos que podem proporcionar a transformação dos artefatos sociais. Sendo, portanto, um conceito a ser apropriado pelo docente possibilitando transformar sua prática,

otimizando seu desenvolvimento como profissional e como pessoa. Desse modo, o docente assume verdadeiramente seu papel de ator, aquele que produz significação ao que faz, conforme Amigues (2004).

A leitura do artigo possibilita a reflexão sobre as implicações do trabalho docente que devem ser compreendidas e, conseqüentemente, possibilitar a transformação dos fazeres do docente promovendo o desenvolvimento do mesmo. Isso poderá, em longo prazo, imprimir outra imagem a essa profissão tanto para os que a desempenham quanto para a sociedade de modo geral. Configura-se, então, uma leitura indispensável.

#### **Referências**

AMIGUES, R. Trabalho do professor e o trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BARRICELLI, E. & MUNIZ-OLIVEIRA, S. Entrevista com a Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada. **Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 5, Número 2, 2012.

BARRICELLI, E & LOPES, M.C. Entrevista com a Profa. Dra. Anna Rachel Machado.

**Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 1 – 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.21-39.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014

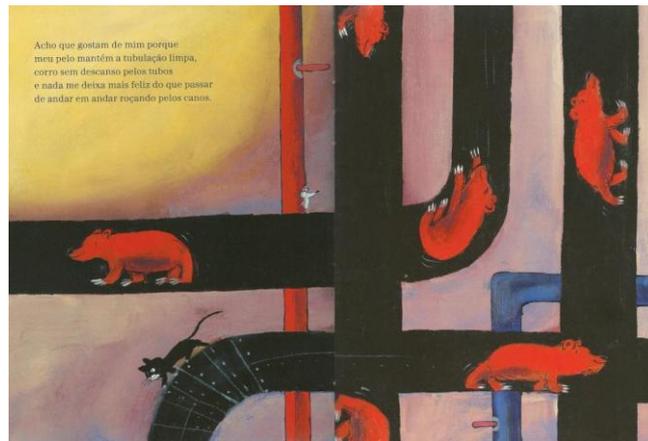
## RESENHA

CORTÁZAR, Julio. *Discurso do urso*. Trad. Leo Cunha. Ilustração de Emilio Urberuaga. Rio de Janeiro. Galerinha Record. 2012. 25p.

Rodrigo da Costa Araujo<sup>47</sup>

## SUTILEZAS, ILUSTRAÇÃO E POESIA VISUAL

Ao ler o livro *Discurso do urso* (2012), de Julio Cortázar, com ilustrações de Emilio Urberuaga e tradução de Leo Cunha o leitor acompanhará vários sustos sucessivos que o conto provoca. Na história um urso vermelho conta suas andanças noturnas pelos canos dos prédios e sua relação com os seres humanos que percebem os ruídos que ele produz.



*Discurso do urso* (CORTÁZAR, 2012, pp. 6-7)

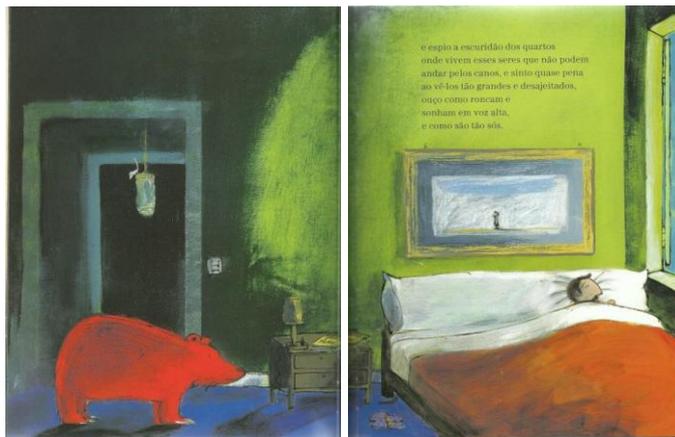
Publicado originalmente em 1962, no volume de contos *Histórias de cronópios e famas*, *Discurso do urso* (2012) tornou-se mais conhecido do público adulto. A história ganha nova edição no Brasil em 2012, ilustrada por Emilio Urberuaga - artista plástico espanhol, ilustrador de livros infantojuvenis e, também, responsável pela composição do projeto gráfico.

A linguagem sucinta do pequeno conto é apresentada em vinte e três páginas, com cores exuberantes e nas quais o espaço assume metáfora do conteúdo. Essa metáfora, de cunho existencial, representa, dentre os vários sentidos que sugere, a história de um urso observador da natureza humana. A fala inicial do protagonista: “Eu sou o urso dos canos do prédio.” (CORTÁZAR, 2012, p.1) em conjunto com seu discurso leva a vida para dentro dos canos, mantendo-se limpo com suas andanças. Nesse vai e vem, ouve conversas e explora o cotidiano dos moradores com curiosidade e audácia.

Às vezes, o protagonista arrisca enfiar uma pata pela torneira, soltar um grunhido ou espiar a escuridão dos quartos e observar as pessoas enquanto dormem:

---

<sup>47</sup> Rodrigo da Costa Araújo é professor de Literatura Infantojuvenil e Teoria da Literatura na FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, Mestre em Ciência da Arte (2008-UFF) e Doutorando em Literatura Comparada [UFF]. E-mail: [profrodrigopuc@hotmail.com](mailto:profrodrigopuc@hotmail.com)



*Discurso do urso* (CORTÁZAR, 2012, p. 21)

Calcada na profunda reflexão sobre o cotidiano e suas sutilezas, as ilustrações integram-se a esta situação silenciosa da complexidade da alma humana. Ao olhar a vida de vários sujeitos, o urso não cumpre o mero papel de um *voyeur*, pois os canos por onde circula representam, metaforicamente, o interior da alma humana (suas entranhas e particularidades), que ele perscruta atentamente: “Quando lavam o rosto de manhã, eu lhes acaricio as bochechas, dou-lhes uma lambida no nariz e vou embora, com uma leve sensação de ter-lhes feito bem” (CORTÁZAR, 2012, p. 23).

Assumindo essa postura, o urso protagonista traduz uma visão da subjetividade do outro e de si mesmo, por suas lucubrações; suscitando no leitor infantil (ou em qualquer leitor) o entendimento de que o mundo de cada sujeito se forma, em boa parcela, da subjetividade particularizada em cada um (marca sempre singular) sendo um elemento que não pode caber em uma descrição meramente generalista.

São vários sustos sucessivos que o texto *Discurso do urso* provoca. Poderia ser o discurso de uma barata escorregando pelos canos, mas não; trata-se de um dos maiores animais entre os mamíferos. Um bicho enorme e falante, que está convencido de fazer um bem às pessoas ao lambe-lhes as faces pela manhã. E, estranhamente, o texto é delicado e não assustador. Sem entender exatamente o porquê, o leitor é levado a rir e a pensar nos possíveis significados desse pequeno conto em que tudo lembra a estrutura de um sonho, do mundo onírico e surreal e das imagens que suscita.

Não seria o urso, diante de todas as metáforas que ele carrega, seres solitários e desajeitados que escorregam pelos canos de edifícios, que roncam e sonham em voz alta, reclamando de pequenas coisas com o porteiro? Esta é uma indagação que a trama propõe ao leitor, porém sem deixar respostas.

*Discurso do urso* é um elogio ao olhar, isso porque amplia a noção de leitura, como processo gradual de decodificação, reforçando o diálogo com o objeto lido e visto, a percepção crítica. A interpretação e transformação se ampliam e se completam, ao considerar a ilustração como um signo potencial no exercício de pensamento, passível de desencadear um diálogo visual no espaço e no tempo, produzindo novos signos, outros significados, num processo autogerativo. Assim, a leitura ou certa alfabetização visual, nesse livro, encaminha-se para a ação transformadora, numa relação dialógica entre diferentes linguagens que se interinfluenciam.

Fabricação semiológica e intertextual, a ilustração em *Discurso do urso*, aproxima o artista de situações do pintor de quadros ou de um cineasta que transcodifica o conto fantástico em cenas delicadíssimas, recortes que condensam várias palavras e ideias. Por isso mesmo ela prioriza os momentos mais significativos que resumem o texto, encaminhando, através de pistas e signos, alguma recepção. Nesse contexto semiótico e detalhista, não ficam de fora, além da competência

artística, a necessária sensibilidade que capta detalhes e fragmentos que passam rápido como o sonho.

De todas as formas, qualquer leitura que se faz desse conto do escritor argentino e das ilustrações que ele carrega, trata-se de um apelo à imaginação, à capacidade de nos descolarmos para um outro universo. Ler ou ver, nessa trama insólita, sugere, antecipadamente, que as ilustrações são textos que incitam e solicitam leituras. Texturas, cisão de texto e imagem, tecido e leitura, espaço e sonho. Elas são visualidades e/ou a legibilidades possíveis com a ajuda de vários suportes ou meios. São sempre signos plurais, exigindo, de alguma forma, o exercício dessas pluralidades.

Enviado em 30/12/2013

Avaliado em 10/02/2014