

INTERDISCIPLINARIDADE:

PESQUISA E ENSINO

Eva Cristina Francisco
Adriana Falqueto Lemos
(Organização)

INTERDISCIPLINARIDADE:
PESQUISA E ENSINO

Eva Cristina Francisco
Adriana Falqueto Lemos
(Organização)

INTERDISCIPLINARIDADE:
PESQUISA E ENSINO

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Eva Cristina Francisco; Adriana Falqueto Lemos (Organizadoras)

Interdisciplinaridade: pesquisa e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 156p.

ISBN 978-85-7993-703-3

1. Interdisciplinaridade. 2. Formação de professores. 3. Ensino de línguas e interdisciplinaridade. 4. Análise do discurso. 5. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Revisão técnica: Rossanna dos Santos Santana Rubim

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFS-Car/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

APRESENTAÇÃO

Este livro é composto por uma coletânea de artigos organizados a partir de discussões iniciais do grupo de pesquisa EALIFP – Ensino-Aprendizagem de Línguas e Interdisciplinaridade: a formação do professor. O referido grupo é cadastrado no CNPQ e contou com a anuência da Pró-Reitoria de Pesquisa do Instituto Federal de São Paulo. Criado em meados de 2018 sob a liderança da professora Dra. Eva Cristina Francisco e vice-liderança da professora doutoranda Maria Glalcy Fequetia Dalcim, o grupo reúne vários docentes das áreas de Letras, Educação, Pedagogia e Psicologia, além de discentes do curso de Letras Português e Espanhol.

O grupo foi criado diante da necessidade de oferecer diferentes atividades de pesquisa aos discentes e docentes de diversas áreas e com o intuito de discutir a interdisciplinaridade em diversos âmbitos e, em especial no curso de Letras, uma vez que contamos com esta licenciatura no Câmpus Avaré. Com reuniões mensais e subdivido em grupos de trabalho, o EALIFP tem como área de concentração a Linguística Aplicada e conta com duas linhas de pesquisa: *ensino de línguas e interdisciplinaridade e formação docente*.

Os capítulos selecionados discutem a interdisciplinaridade e a formação docente interligados à análi-

se do discurso, ensino-aprendizagem de línguas espanhola, inglesa e portuguesa, currículo escolar e educação sexual. É gratificante ver o resultado de pesquisas tão enriquecedoras e instigantes.

Boa leitura!

As organizadoras

PREFÁCIO

Na confluência dos estudos relacionados à interdisciplinaridade e à formação docente, os textos selecionados para esta obra lançam luz sobre novos caminhos a serem tomados e reflexões acerca do ensino, da pesquisa, da inovação na prática docente.

No texto de abertura, contamos com as docentes Élide Cristina de Carvalho Castilho e Eva Cristina Francisco. No capítulo intitulado **Análise do discurso e ensino-aprendizagem de línguas: a emergência atual de sujeitos e subjetividades nas pesquisas** elas iniciam trazendo pelos fios da linguagem e da ideologia, como se deu a construção dos sujeitos e subjetividades, efeitos de linguagem, ao longo das ideias linguísticas. Como resultados da pesquisa, as autoras trazem reflexões sobre quais os desafios e perspectivas de se corporificar os sujeitos e subjetividades no campo acadêmico que podem contribuir para novos olhares epistemológicos, para além das formas de interpretação vigentes sobre sujeitos e subjetividades, no âmbito dos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas.

O segundo texto, **As formas de tratamento nominais e pronominais do espanhol e os princípios de cortesia: reflexões sobre o ensino e aprendizagem na formação docente** de autoria de Flavia Hatsumi Izumida Andrade e Jean Carlos da Silva Roveri, tem a finalidade de apresentar um breve panorama teórico-

conceitual das formas de tratamento em língua espanhola, uma vez que a complexidade do assunto ocorre devido à variedade linguístico-social existente entre os países hispanohablantes, responsáveis pela formação de identidades sociais. Os autores consideram, ainda, que o fazer docente deve também levar em consideração as especificidades das formas de tratamento para que o professor em formação inicial possa entender o funcionamento dessas estruturas em língua estrangeira para então aplicá-la em seu contexto docente.

O texto **O racismo e as questões da identidade negra a partir dos aportes de Vygotsky e Moscovici: uma abordagem interdisciplinar** tem como intuito aprofundar as compreensões sobre a formação da identidade negra no contexto brasileiro, buscando os significados e sentidos de ser branco e ser negro, bem como os processos de construção e legitimação desses significados na dinâmica social. A pedagoga Tamyris Proença Bonilha Garnica discute, ademais, sobre a importância de as questões raciais serem abordadas de maneira interdisciplinar nas escolas, a fim de desconstruir práticas racistas e excludentes.

O texto de Maria Glalcy Fequetia Dalcim, intitulado **Interdisciplinaridade e integração curricular – um estudo no contexto dos institutos federais** versa, inicialmente, sobre uma perspectiva do contexto educacional dos cursos de Ensino Médio Integrado a Formação Profissional Técnica de Nível Médio ofertados pelos Institutos Federais. Na sequência, dialoga sobre os conceitos de Interdisciplinaridade e Integração Curricular na literatura e como esses são apresentados nos

documentos oficiais que regem os cursos nos Institutos Federais de São Paulo, como leis, diretrizes, planos de curso e projetos político-pedagógicos. Para finalizar, a autora realiza uma análise discursiva das ocorrências dos conceitos de interdisciplinaridade e currículo integrado nos documentos oficiais com base no aporte teórico levantado e discute a importância de se constituir um diálogo efetivo entre teoria e a constituição prática de documentos orientadores e subsidiários ao agir educacional.

Já o texto de Mario de Oliveira Neto, intitulado **Educação sexual, a formação de professores e o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem**, discorre sobre a deficiência de conteúdos relacionados à sexualidade no ambiente escolar e assevera sobre a necessidade de revisão dos componentes curriculares dos cursos de graduação e capacitação dos profissionais inseridos no mercado de trabalho, para que esses ampliem seu conhecimento sobre sexualidade humana e assumam essa temática dentro de suas práticas profissionais diárias, garantindo, assim, a formação integral do sujeito, conforme orientação dos documentos oficiais que regem o processo educacional.

O último texto, **Entre a matemática e o inglês: práticas multidisciplinares na escola**, escrito pelos professores Jose Carlos Thompson da Silva e Adriana Falqueto Lemos, apresenta uma atividade didática que aborda o assunto “análise combinatória e medidas de massa” em associação ao vocabulário e à escrita do gênero textual receita em língua inglesa. Após estudarem os conceitos em sala de aula, os alunos se organi-

zaram em grupos e montaram uma salada de frutas; posteriormente, exploraram o vocabulário e a escrita em inglês e os conceitos de combinação para descrever os ingredientes da salada. A conclusão aponta resultados satisfatórios, visto que se verifica que a integração das disciplinas de Inglês e Matemática parece ter favorecido o aprendizado dos alunos de ambos os conteúdos.

É importante que se destaquem os estudos multidisciplinares assim como as práticas de ensino que agregam mais de uma área de conhecimento, uma vez que esta globalidade viabiliza a prática da interdisciplinaridade, enriquecendo o conhecimento e a troca de saberes. É isso que a obra **Interdisciplinaridade: Pesquisa e Ensino** traz para o leitor com grande maestria.

Boa leitura!

SUMÁRIO

ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: A EMERGÊNCIA ATUAL DE SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NAS PESQUISAS Élida Cristina de Carvalho Castilho e Eva Cristina Francisco	13
AS FORMAS DE TRATAMENTO NOMINAIS E PRONOMINAIS DO ESPANHOL E OS PRINCÍPIOS DE CORTESIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE Flavia Hatsumi Izumida Andrade e Jean Carlos da Silva Roveri	37
O RACISMO E AS QUESTÕES DA IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DOS APORTES DE VYGOTSKY E MOSCOVICI: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR Tamyris Proença Bonilha Garnica	67
INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS Maria Glalcy Fequetia Dalcim	89

EDUCAÇÃO SEXUAL, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM Mario de Oliveira Neto	115
ENTRE A MATEMÁTICA E O INGLÊS: PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES NA ESCOLA Jose Carlos Thompson da Silva e Adriana Falqueto Lemos	133
MINICURRÍCULOS DOS AUTORES	151

ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINOAPRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: A EMERGÊNCIA ATUAL¹ DE SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NAS PESQUISAS

Élida Cristina de Carvalho Castilho
Eva Cristina Francisco

1. INTRODUÇÃO

Por que se pensar em sujeitos e subjetividades no âmbito dos estudos linguísticos? Mais, precisamente, nas pesquisas sobre ensinoaprendizagem de línguas? Não seria mais conveniente abordar essas questões sob o olhar de outras áreas do conhecimento, como a psicologia, por exemplo? E o papel dos estudos discursivos? Sua especificidade em considerar a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia, qual sua contribuição nesse âmbito? Essas e outras indagações são bem pertinentes para iniciarmos nossa discussão, uma vez que as questões sobre identidades humanas têm ganhado cada vez mais espaço em pesquisas das áreas dos estudos sociais e linguísticos (LEFFA, 2012).

¹ Justificamos aqui o pleonasma utilizado no sentido de enfatizar a necessidade epistemológica e, sobretudo, social, dos estudos sobre identidade no campo na Linguística Aplicada.

Desse modo, pensar as condições de uma discussão teórico-prática sobre as contribuições das noções de sujeito e subjetividades nas pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas praticadas no Brasil, a partir do olhar crítico da teoria discursiva, não se apresenta como tarefa fácil. Pois, não se trata de projetar um universo – as noções de sujeitos e subjetividades postuladas pela Análise do Discurso (doravante AD) – em outros – a linguística aplicada, a educação, a psicologia, a pedagogia, para citar alguns, mas sim de buscar entender como, no acaso da exterioridade do dizer discursivo manifestam-se essas noções nesse campo de pesquisas.

Partimos do pressuposto, em consonância com Moita Lopes (2006; 2013), de que por muito tempo, nesse campo, na área de ensino-aprendizagem de línguas, ignorou-se o fato de que “professores e alunos têm *corpos* nos quais suas classes sociais, sexualidade, gênero, etnia etc são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico” (MOITA LOPES, 2006, p. 102), ou seja, por vários momentos, as pesquisas em Linguística Aplicada (LA) procuravam apenas encontrar respostas à aplicação teórico-práticas, focando somente uma racionalidade descorporificada, sem buscar compreender como se estabelecia, via sujeito e subjetividade, a relação entre linguagem e sujeitos, seja em sala de aula e/ou outros contextos onde a linguagem jogava algum papel fundamental (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Sendo assim, ao reconhecer que toda atividade humana é um processo marcado pela inscrição do sujeito que instaura a subjetividade pelos traços linguísticos, nossos objetivos são de discutir e entender como se manifesta a subjetividade nas pesquisas sobre ensinoaprendizagem de línguas, buscando compreender os desafios e perspectivas no contexto do Brasil contemporâneo de se corporificar as pesquisas sobre ensinoaprendizagem de línguas, analisando, para isso, em quais contextos, áreas de conhecimento e via de interpretação, as pesquisas em LA trabalham essas noções.

Para tanto, este texto está dividido em quatro partes. Como não podemos imaginar sujeito e subjetividades sem ser pela porta da linguagem, na primeira parte, iniciamos por puxar pelos fios da linguagem e da ideologia, como se deu a construção dos sujeitos e subjetividades, efeitos de linguagem, ao longo das ideias linguísticas. Em seguida, buscamos definir os conceitos de sujeito e subjetividades na relação com a AD (MARIANI, 2006), entendidos como fruto de uma relação sócio-histórica, mas que precisa do inconsciente para se materializar, sujeito efeito de linguagem. Refletindo sobre a relação entre transdisciplinaridade e análise de discurso (CORACINI, 2003), argumentando a favor de uma heterogeneidade teórica na análise dos mais diversos discursos.

E, na última parte, trazemos reflexões sobre quais os desafios e perspectivas de se corporificar os sujeitos e subjetividades nesse campo acadêmico que, sob olhar teórico de Foucault (1998, 2008) sobre modos de

subjetivação e poder e os estudos sobre sujeitos e subjetividades da psicanálise (MARIANI, 2003; CORACINI, 2007) podem contribuir para novos olhares epistemológicos, para além das formas de interpretação vigentes sobre sujeitos e subjetividades no âmbito dos estudos sobre ensinoaprendizagem de línguas.

2. SUJEITO E SUBJETIVIDADES EM TEORIAS LINGÜÍSTICAS

Nessa seção apresentamos, brevemente, um panorama histórico-conceitual das noções de sujeito e subjetividades nos estudos da linguagem. Entretanto, muito mais que traçar um panorama teórico, interessamos descrever e entender como essas noções foram (e ainda são) tomadas nesse campo de estudo. Embora, aqui, nos centremos em apresentar as noções de sujeito e subjetividades em teorias linguísticas, impossível fazê-lo, sem antes falar da sua raiz, de outra área do conhecimento – a filosofia (BRANDÃO, 1998, p. 33) mais precisamente nos estudos da filosofia grega.

Primeiros a pensar sobre, esses filósofos buscavam compreender a subjetividade do *Ser* como algo fixo, inato, de verdades eternas, representacional. O *cogito ergo sum*, isto é, o “penso, logo existo”, traduzia esse pensamento de representação da identidade das coisas, sob o olhar de uma subjetividade originária, verdadeira e inteligível. Uma representação homogênea de subjetividade que, em estudos posteriores, logo foram sendo desestabilizados, como por exemplo, nos pressupostos de dialética propostos por Hegel

(CHAUÍ, 1976 apud BRANDÃO, 1998, p. 36) e, mais tarde, na não caracterização da unidade do sujeito e de suas várias posições, defendidos por Foucault (2008).

Entretanto, como nosso objeto de estudo se situa no campo específico dos estudos da linguagem, afastemo-nos um pouco dos estudos filosóficos e passemos a situá-lo dentro de nosso campo, que desde sempre, se debruçou sobre as questões que envolviam as concepções de língua, linguagem e sujeitos. Contudo, dada a brevidade da discussão, vamos relacionar alguns dos principais momentos teóricos no campo das teorias linguísticas e perseguir o efeito de sujeito e subjetividades que se fizeram (ou não) emergir dentro de seus embasamentos epistemológicos. Partamos do princípio.

Com Saussure (2006) e sua ciência linguística, a concepção de sujeito e subjetividades não apresentou um caráter protagonista, se comparada aos estudos preliminares da filosofia da linguagem. Preocupado em elevar a Linguística ao estatuto de ciência, o objetivo dos estudos linguísticos, nessa época, pautava apenas sobre seu aspecto estrutural, *sígnico*, constituído de um *significante* e de um *significado* e de uma relação arbitrária entre esses dois elementos. A língua era tomada como um código internalizado, fechado e compartilhado por uma comunidade social, desse modo, no que diz respeito à concepção de linguagem e sujeitos, não acontecem muitos avanços, posto que ainda era vista como tradução do pensamento, racional, “porque os homens pensam conforme as mesmas leis”

(CARDOSO, 2005, p. 16). É dizer, a subjetividade não era uma preocupação epistêmica.

Na Escola Linguística de Praga, em 1926, na figura de seu mais ilustre colaborador, Roman Jakobson (WEEDWOOD, 2002), combinando traços característicos do estruturalismo com funcionalismo, foi que a concepção de língua/linguagem experimentou uma nova simbologia – concebida agora como instrumento de comunicação, considerada ao mesmo tempo, estrutura e função, o que a impedia de ser considerada como autônoma, independente, fechada, mas sim como uma estrutura submetida às pressões procedentes dos atos comunicativos. Entretanto, os estudos sobre sujeitos e subjetividades ainda se mostravam tímidos dentro dessa teoria, pois, a preocupação ainda estava voltada para estudos semióticos e estruturais.

É, pois, com Benveniste e sua teoria da enunciação (2006) que o questionamento sobre o papel dos sujeitos nos estudos linguísticos passou a ter uma posição privilegiada. Segundo Brandão (1998, p. 37), “a noção de representação desloca-se do eixo da verdade para ser solidária com a da subjetividade. Subjetividade que se constitui na linguagem e pela linguagem”. Assim, Benveniste (2005, p. 286), por meio do estudo dos pronomes, traz à tona aos estudos linguísticos a noção de subjetividade, entendida por ele como sendo “a capacidade do locutor de se propor como sujeito de seu discurso”. Ao verificar como esse locutor faz uso da linguagem, Benveniste apresenta a marca da subjetividade no ato da enunciação. Sua teoria, entretanto, resguardado seu caráter fundador nas concepções de

sujeito e subjetividades, consoante Brandão (1998), mostra-se, ainda, um pouco restrita, uma vez que, pela sua ótica, a subjetividade estaria centrada apenas no *eu* (a pessoa). As outras pessoas do discurso, de modo especial, o *tu*, também protagonista no ato enunciativo, seria uma não-pessoa, portanto, não constituído de subjetividade.

Embora, suas contribuições sejam muito relevantes para o efeito teórico sujeito e o imaginário linguístico, são os desdobramentos posteriores dos estudos discursivos, que ampliarão esses postulados, entendendo a subjetividade como uma soma do *eu* e do *tu*, da relação constitutiva do discurso e das subjetividades. Adentremos no âmbito específico da AD.

3. DEFININDO SUJEITO E SUBJETIVIDADES EM ANÁLISE DO DISCURSO

Apresentamos nessa parte os conceitos-chave das noções de sujeito e subjetividades. Sem a intenção de esgotá-lo, nosso objetivo aqui é de rever pressupostos, conceitos e postulados dessas noções, principalmente, situando-as no arcabouço teórico da AD. Apresentaremos cada uma delas em separado, começando nossa reflexão sobre o primeiro termo, pois, afinal, cabe a pergunta: de que sujeito estamos falando?

Na esteira do pensamento de Grigoletto (2008, p. 51) o sujeito cujo discurso analisamos é um sujeito que toca em três dimensões, a saber, o sujeito interpelado pelo discurso, o sujeito do desejo inconsciente da psicanálise e o sujeito produzido por tecnologias, na

acepção foucaultiana. Assim sendo, um sujeito de base psicanalítica (LACAN apud CORACINI, 2007), constituído na e pela linguagem e que se manifesta como efeito dela, interpelado pela ideologia (PÊCHEUX, 1988) e por uma posição histórico-social que lhe confere direitos e deveres quanto ao que pode e deve ser dito (FOUCAULT, 1998).

Desse modo, nosso sujeito-discurso pauta-se na noção do sujeito histórico e do inconsciente de Pêcheux (1988, 2002), interpelado pela ideologia e constituído no discurso. Ao romper com a linguagem como instrumento de comunicação, Pêcheux trouxe para o interior da linguística língua, história e sujeito. Este último, passa ser o centro do novo cenário, uma vez que, para o filósofo, não haveria discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Paul Henry (1990 apud MARIANI, 2003) interlocutor de Pêcheux na obra inaugural da teoria, completa essa premissa ao dizer que,

[...] o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação (p. 55).

Entretanto, como estamos falando, segundo Maldidier (2003) do homem das grandes inquietações e aventuras teóricas, “dos andaimes suspensos”, o estatuto de sujeito teorizado por ele também não passaria ileso. O sentido e sujeito em Pêcheux tomou rumos diferentes ao longo de sua teoria. Em sua primeira

fase, ou AAD69, como ficou conhecida, próximo às ideias althusserianas, o sentido e sujeito se constituíram num processo simultâneo por meio da figura da interpelação ideológica (BRANDÃO, 1998). Assim sendo, a construção de sujeito, nessa fase, era de um sujeito assujeitado, interpelado por uma ideologia dominante, que “domina” todo o discurso e as relações por ele estabelecidas. O sujeito é determinado por uma única posição de fala que cerceia o que pode e deve ser dito por ele.

Com a AD-2, ainda na esteira do pensamento de Brandão (1998, p. 40), “essa noção de formação discursiva enquanto dispositivo estrutural fechado, [único], começa a ser minada”, isso porque Pêcheux passa a considerar que as formações discursivas (FDs) não são únicas em um discurso, pois, sempre que proferimos um discurso, esse é invadido por outras FDs, muitas vezes, antagônicas. Entretanto, o sujeito do discurso ainda parece ser observado, nessa fase, como assujeitado, a uma ou mais FDs com as quais se identifica, em uma ilusão necessária do seu dizer original e compreensivo (esquecimentos 1 e 2). É, enfim, com a AD-3, que o filósofo propõe uma profunda resignificação em sua teoria. Mais próximo às ideias de Foucault (1998) e Authier-Revuz (1990), passa a reconhecer a heterogeneidade do discurso, que, agora, é produzido pelas várias posições assumidas pelo sujeito – as ordens do discurso e as suas “relações de forças, de dominação, de polemicidade que um discurso mantém com outro no interior de uma mesma FD” (BRANDÃO, 1998, p. 42), um sujeito do enunciado social

(FOUCAULT, 1998), sócio-histórico e que se constitui a partir das relações de poder a que está inserido em um determinado período histórico.

Relações essas de poder que contam com o inconsciente para se efetivar e, por isso, irrompe em um sujeito cindido, clivado e cheio de falhas, sujeito de linguagem. A partir dessa concepção, o efeito de subjetividade passa a ser entendido como um jogo interdiscursivo, de heterogeneidades enunciativas, constituído de discursos que cruzam o dizer, que deixa mais complexas as formas-sujeitos pois, “não há uma só frase, um só discurso, uma única conversa, que não traga a marca da posição do sujeito quanto ao que ele diz” (MILLER, 1997, apud FURLANETTO, 2003, p. 91).

Ou seja, os sentidos, os gestos de interpretação são produzidos no momento da enunciação, a partir de sua posição-sujeito, de seus saberes e poderes (FOUCAULT, 1998), “aquele que está ocupando um lugar vazio que poderia ser ocupado por outro indivíduo, mas, naquele momento, naquela enunciação o indivíduo ocupa uma determinada função e enuncia algo” (SATHLER, 2012, p. 49), materializando, discursivamente, sua subjetividade e ideologia (CORACINI, 2007).

Assim sendo, determinada pelo inconsciente, devido a subjetividade, a língua, os sujeitos e os efeitos de linguagem daí decorrentes, no sentido laciano, não são representáveis, uma vez que sendo ela fruto do inconsciente, inscrita no simbólico do indivíduo, entrelaça-se no imaginário, no simbólico e no real, irrompendo em efeitos de sentidos divididos, cindidos e, jamais, transparentes.

E é nesse trabalho de aproximar ideologia e inconsciente (GRIGOLETTO, 2008), a opacidade da língua(gem) e, por consequência, das práticas linguageiras sobre o processo de ensinoaprendizagem de línguas é que pretendemos, a seguir, discutir como se manifestam (manifestaram) os sujeitos e subjetividades nas pesquisas em ensinoaprendizagem. Um trabalho que longe de ser uma exaustividade horizontal, de regimes de verdades, propõe-se muito mais a buscar a entender, assim como proposto por Foucault, como são (foram) produzidas ao longo da história essas subjetividades, segundo ele, plurais, construídas pelos discursos e que, no momento histórico atual, ganha significado especial, dado o interesse cada vez maior, de marcar as singularidades em campos e cenários que cada vez mais parecem continuar querendo ser homogêneos.

4. SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NAS PESQUISAS SOBRE ENSINOAPRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender línguas sempre mantiveram com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a sociolinguística ou a psicologia, entre outras, uma relação inescusável de aproximações e desenvolvimentos. Relações essas que, atualmente, mais que (re)afirmar certos discursos, também se propõe a (re)examiná-los e (res)significá-los. Entretanto, não no sentido de negar o que antes era aplaudido, mas des-

locar, denunciar estruturas e conteúdos de uma metafísica ocidental, a partir da narrativa de outras óticas.

Desde os métodos iniciais da Gramática e Tradução, passando pelo Método Direto, Áudio-lingual, a Abordagem Comunicativa, até os mais recentes Estudos do Pós-Método (KUMARADIVELU, 2001 apud JALIL; PROCAILO, 2009), o olhar sobre os sujeitos e subjetividades dentro das pesquisas e/ou metodologias de ensino/aprendizagem de línguas nunca teve papel principal. Pelo contrário, a manifestação da subjetividade dentro de alguns desses métodos/abordagens teóricas se mostrava como “erros”, uma vez que as “receitas” metodológicas priorizam uma conduta homogênea, sistemática de todos os seus agentes, no sentido de um “manual”, comum a tudo (a todas as línguas) e a todos (alunos, professores, escola pública, escola particular, centro de idiomas).

Os aprendizes eram vistos como sujeitos fixos, unos, idealizados e, os professores, como reprodutores dos métodos, mediadores da comunicação e do sucesso linguístico (apenas) dos alunos, uma visão tradicional de sujeitos-alunos e sujeitos-professores que a emergência dos sujeitos e subjetividades nas pesquisas pretendem problematizar.

Por ser um paradigma científico não positivista, a AD compreende o discursivo como um processo social materializado linguisticamente, considerando a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia, conforme já postulamos há algumas páginas. Desse modo, à medida em que propomos um olhar discursivo sobre como se manifesta a subjetividade nas

pesquisas em ensinoaprendizagem de línguas, fazemo-nos não à exaustão horizontalizada de muitas das pesquisas positivistas de uma LA já ultrapassada, mas com o intuito de mapear as possibilidades de interpretação e de ressignificação de novos sentidos epistêmicos e pedagógicos sobre e a partir das vozes dos protagonistas desse campo investigativo.

Nessa direção, o que se propõe quanto à emergência atual de sujeitos e subjetividades nas pesquisas em ensinoaprendizagem de línguas é o fomento de uma aprendizagem historicizada, dentro de um processo de natureza sócio-histórica e que leva em consideração que alunos e professores têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidade, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos (MOITA LOPES, 2006, p. 102), constituídos inconscientemente por uma ideologia (PÊCHEUX, 1988) e materializados, via linguagem, que por não ser transparente, indica funcionamento discursivos, efeitos de sentidos, carregados de falhas, deslizos, subjetividades.

Pelo viés acadêmico, a subjetividade se manifesta em certas áreas do conhecimento e em determinados contextos em que essa inscrição do simbólico se faz necessária. No campo específico de sua manifestação em pesquisas sobre ensinoaprendizagem de línguas, a maior ocorrência 88%², dá-se em trabalhos na área de

² Em acesso ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT, acesso em 29 mar. 2019), por meio da busca pelas palavras exatas “subjetividade e ensinoaprendizagem de línguas” obtivemos um resultado de 70 trabalhos entre dissertações e teses. Destes, 21 trabalhos oriundos do Programa de Pós-

Letras, Linguística, Linguística Aplicada e, em segundo lugar, 10%, na área de Educação. Refazendo a busca somente para o termo “subjetividade”, os trabalhos encontrados somaram-se ao número de 12.280 teses e/ou dissertações, em sua maioria nas áreas de Educação, Psicologia e Direito.

Números esses que demonstram o interesse das ciências humanas e da linguagem em trabalhos sobre essas noções, principalmente, nas últimas duas décadas. Emergência teórica que não demonstra surpresa, dada a necessidade cada vez maior de marcar as singularidades em domínios em que a interação por meio da linguagem, precisam assumir e, porque não, (re)afirmar determinados papéis.

Ainda sobre essa pesquisa quantitativa, verificou-se que nos trabalhos situados no campo dos estudos linguísticos a via de interpretação, em sua maioria, relaciona-se com os postulados da AD em aproximações teóricas com a psicanálise de Lacan e os modos de subjetivação e objetivação de Foucault. Já nos domínios da Psicologia, por meio dos aportes teóricos do cognitivismo freudianos. Tais diferenças são bem pertinentes às nossas indagações, uma vez que acreditamos que um trabalho que se centre em problematizar os sujeitos e subjetividades nessas pesquisas, também se propõem a um anti-humanismo cartesiano, de re-

Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da UNICAMP, orientados em sua maioria por Maria José Rodrigues Faria Coracini, pesquisadora do discurso e que desenvolve trabalhos relevantes e vanguardistas sobre discurso, psicanálise e desconstrução.

formulações de uma metafísica ocidental, de regimes de verdades, assim como proposto pelos estudiosos.

Portanto, o que podemos observar dos aspectos metodológicos e teóricos propostos nestes trabalhos de problematizar sujeitos e subjetividades em pesquisas sobre ensinoaprendizagem de línguas é que há uma busca em reinscrever novos gestos de interpretação e sentidos para velhos problemas ou estereótipos quanto a esse cenário, agora mais amplo, em muitos trabalhos, envolvendo “o olhar do Sul, para o Sul” (KLEIMAN, 2013, p. 50), na proposição de “uma (nova) agenda de pesquisa que dialogue, inverta e cruze fronteiras” (KLEIMAN, 2013, p.49), descolonizando o conhecimento, (re)atualizando-o de maneira anti-hegemônica. Pois, o que antes era delegado apenas papel secundário, restrito a algumas áreas do conhecimento, apresenta, hoje, nos estudos da linguagem seu caráter protagonista, na medida em que, parece impossível, no cenário contemporâneo em que vivemos, tratar de identidades fixas, homogêneas (BAUMAN, 2005), principalmente, nas questões que envolvem sujeitos, a linguagem humana e o processo de ensinoaprendizagem de línguas.

Metodologicamente, os corpora de análise desses trabalhos situam-se na interpretação de sequências enunciativas de professores, alunos, materiais didáticos, documentos oficiais, propagandas e anúncio publicitários que envolvem aspectos do processo de ensinoaprendizagem de línguas. Igualmente diversificados também são os meios para coletar esses discursos por entrevistas semiestruturadas ou abertas, grava-

ções de aulas em vídeo e áudio, questionários, produções/escrita/relatos de si e do outro, análises de materiais didáticos e oficiais, dentre outros.

Hoje, no trabalho pedagógico, as questões que envolvem os atores do processo de ensinoaprendizagem de línguas, sob a perspectiva das teorias discursivas, possibilita que tanto professores quanto alunos ocupem posições discursivas, isto é, tenham seus corpos e subjetividades singularizados sócio-historicamente e, portanto, tenham o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação (TFOUNI; ASSOLIN, 2012). No contato com o ensinoaprendizagem de uma língua/cultura estrangeira, essa posição de significados é ainda mais latente, uma vez que enquanto sujeito que se constitui na e pela linguagem, o aluno/professor passa por uma série de deslocamentos identitários, constitutivos de sua subjetividade.

Deslocamentos e singularidades que não eram (são) possíveis em se tratando de uma visão tradicional da LA, fechada, estrutural e pronta para instrumentalizar professores e alunos com receitas mágicas para se ensinar e aprender uma segunda língua. Pois não possibilita uma prática/aprendizagem reflexiva, consoante Tfouni e Assolin (2012, p. 15-16),

[...] destinada a espaços outros, oportunidades e condições concretas para que, educadores e alunos, possam posicionar-se criticamente frente aos saberes e fazeres, pois como apontam Althusser, Pêcheux e Foucault, os sentidos únicos, evidentes e “naturais” que irrompem de um texto/discurso ou

de nossas interpretações são, na verdade, construídos ideologicamente, isto é, fabricados pela história.

E é a pesquisa de muitos desses sentidos únicos, naturais, cristalizados que a manifestação da subjetividade nessas pesquisas vem a problematizar, pois a proposição de um “outro olhar” para esses estudos, a partir do encontro da transdisciplinaridade das teorias discursivas e psicanalíticas, configura-se um campo profícuo de intersecções e de crítica à modernidade. No Quadro 1, listamos os principais objetivos a que muitos estudiosos se propõem quando trazem para o centro de seus trabalhos a questão da subjetividade e do ensinoaprendizagem de línguas e, com isso, contribuem para uma nova episteme quando pensamos em academia, processo de ensinoaprendizagem e dimensão social.

Quadro 1: O trabalho com a subjetividade nas pesquisas sobre ensinoaprendizagem de línguas: alguns exemplos

Língua a ser estudada	Majoritariamente, inglês. Dois casos em espanhol, um em hebraico, um em francês, um em alemão e um em italiano.
Viés teórico: definição de subjetividade	Entendida como efeito de linguagem, fruto do inconsciente, produzida ao longo da história.
Práticas pedagógicas	1. Representações de alunos aprendizes 2. Representações de si e do outro-professor/denegação/reflexões pedagógicas (volta meta-enunciativas) 3. Metodologias que interpelam o aprendiz através da subjetividade (ex. teatro)

	4. (Re)Construção de identidades
Aprendizes (adultos, jovens e crianças)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquisição da língua e os deslocamentos identitários que esse processo desencadeia. 2. Posições de sujeito-falante e sujeito-ouvinte 3. Representações de língua 4. Constituição da subjetividade e identidade de crianças 5. Projeções imaginárias e memórias discursivas 6. Representações de si (produção escrita, lugar onde o sujeito se constitui) 7. Volta meta-enunciativas (reflexões discentes sobre sua aprendizagem)
Material didático	1. Necessidades subjetivas no livro-didático seja pela teoria da autoria, seja pelo processo de subjetivação que vem a produzir nos alunos.
Documentos oficiais	1. Modos de subjetivação da docência e de língua produzida nos e pelos documentos legais
Contexto escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensino universitário: as vozes do processo discursivo e subjetivo 2. Relações de saber-poder em contextos de aprendizagem 3. Repensar a análise de erro: erro ou lapsos da língua?

Fonte: elaborado pelas autoras com base em IBICT (acesso em 29 mar. 2019).

Em suma, o que se procurou ilustrar foi como as noções de sujeito e subjetividades estão cada vez mais

presentes nas pesquisas em ensinoaprendizagem de línguas, de modo especial nas pesquisas sob a perspectiva discursiva, produzindo novos gestos de interpretação, que investido de significância para e pelos sujeitos, procuram questionar imaginários cristalizados, muitas vezes, silenciados e, dado que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, este está (e sempre esteve) presente na relação de sala de aula de LE e/ou em outros lugares onde a linguagem se constitui como interação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS - A EMERGÊNCIA ATUAL DE SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NAS PESQUISAS

Os resultados desta discussão ilustram o interesse de estudar e discutir o sujeito na contemporaneidade. Trabalho, sem dúvidas, bem movediço, mas que, na relação social atual, em que as questões identitárias ocupam um papel protagonista, apresenta um horizonte bem vasto de contribuições e (re)formulações.

Pois, reconhecer que toda atividade de linguagem é um processo marcado pela inscrição do sujeito que instaura sua subjetividade pelos traços linguísticos, faz com que os agentes envolvidos nesse processo descubram que existem outros gestos de interpretação, outras possibilidades de leitura para essa língua(gem) opaca e igualmente não-transparente do processo de ensinar e aprender. E que, portanto, a oportunidade de um ensino e aprendizagem historicizados, de uma prática pedagógica reflexiva que considere o caráter sócio-histórico

(discursivo) da linguagem, seja ela materna ou estrangeira, permite aos sujeitos-intérpretes (TFOUNI; ASSOLIN, 2012) desse processo, refletir sobre o funcionamento da linguagem de maneira mais ampla, ao mesmo tempo, produzindo e atribuindo sentidos, de maneira particular, subjetiva.

Nessa direção, a maneira como o sujeito é afetado por sua relação com a aprendizagem de uma segunda língua e como professores também marcam seus processos de subjetivação nos modos de ensinar e aprender delineiam os caminhos fundamentais que as pesquisas em LA alcançaram hoje, de amplitude social, de ciência social, de campo interdisciplinar de estudos que identificam e investigam a linguagem humana em seu aspecto real, linguisticamente inconsciente.

Para finalizar, é pertinente reafirmar que a emergência atual de sujeitos e subjetividades em pesquisas sobre o processo de ensinoaprendizagem de línguas, na ordem do dia, oportunizam espaços e condições concretas para a construção de uma relação crítica com a linguagem de maneira mais ampla. Pois, ao problematizar discursos, práticas e métodos naturalizados, essas novas agendas de pesquisas, provocam movimentos, mesmo que modestamente, que contribuam com questionamentos onde a língua e a história – de alunos e professores, promovam não apenas um questionamento de suas identidades, mas também das relações de poder as quais elas estão associadas, e que são representativas de suas experiências sobre o ensinar e aprender línguas.

6. REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, nº 19, Campinas: Editora da UNICAMP, p. 25-42, 1990.

BAUMAN, Zigmaut. *Identidade*. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de linguística geral*. Trad. Marco Antônio Escobar. 2ª Ed. Campinas: Pontes, v. 2, 2006, p. 81-90.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª Ed. Campinas: Pontes, v. 1, 2005, p. 284-293.

BRANDÃO, Helena Hathsue. Nagamine. Subjetividade, representação e sentido. In: BRANDÃO, Helena Hathsue. Nagamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 33-45.

BRASIL. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 29. de março de 2019.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. CORACINI, Maria José de Faria. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

CORACINI, Maria José de Faria. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e*

estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FURLANETTO, Maria Marta. Sujeito epistêmico e materialidade do discurso: o efeito de singularidade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 3, Número Especial, p. 91-119, 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. Entremeios da Análise do Discurso: os desafios de novos objetos. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário. (org) *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 49-58.

JALIL, Samira Abdel. PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Curitiba, PUCPR, 2009. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia*, Curitiba, 2009, p. 774-784.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luis Paulo de (org) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LEFFA, Vilson José. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares*, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 29. de março de 2019.

MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do Discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas: Editora Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania. *Subjetividade e imaginário linguístico. Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MARIANI, Bethania. (org) *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e a psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MENEZES, Vera Lúcia; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (org) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luis Paulo de. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: BRANCA FABRICIO (et al); MOITA LOPES (org). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-105.

MOITA LOPES, Luis Paulo de. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luis Paulo de (org) *Linguística aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-38.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa naquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P.Orlandi, Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

SATLER, Conrado Neves. *Formações Subjetivas: O Sujeito à luz da Teoria dos Discursos*. Dourados: Editora da UFGD, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TFOUNI, Leda V. ASSOLIN, Filomena Elaine P. Interpretação, autoria e prática escolar. *Revista Odisseia*. Natal: UFRN, n. 01, 28 jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043>> Acesso em: 21 de março de 2019.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

AS FORMAS DE TRATAMENTO NOMINAIS E PRONOMINAIS DO ESPANHOL E OS PRINCÍPIOS DE CORTESIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE

Flavia Hatsumi Izumida Andrade
Jean Carlos da Silva Roveri

1. INTRODUÇÃO

O tema Formas de Tratamento (doravante FT), seja lá de que língua for, apresenta por si só um grande problema de análise estrutural e funcional. No caso dos estudos de língua espanhola, a amplitude territorial dos países falantes de espanhol proporciona aos estudiosos dessa área uma série de variedades marcadas por diferenças linguísticas e socioculturais que conferem uma riqueza à língua e aos estudiosos dela que pesquisam a partir de diferentes perspectivas teóricas, como a sociolinguística e a pragmática.

Com base nisso, adotaremos, neste trabalho, os conceitos teóricos da pragmática, vista como a disciplina que estuda os princípios que controlam o uso da linguagem na comunicação, ou seja, estuda os processos por meio dos quais nós, seres humanos, produzimos e interpretamos os significados quando usamos a linguagem.

Podemos dizer ainda que não se pode compreender, em geral, a natureza de uma língua sem ao menos compreendermos sua pragmática, ou seja, o uso da linguagem em contexto (LEECH, 1997).

Neste cenário, desenvolveram-se os estudos de cortesia. Visto além de um problema de normas sociais variáveis, os estudos de cortesia figuram espaço devido à idiosincrasia das línguas e das sociedades (interculturalidade), um caso de ordem pragmático, partindo do pressuposto de que é imprescindível dar um lugar à cortesia na descrição dos princípios que guiam a comunicação humana.

Guiado pela necessidade de compreender a cortesia linguística para além de normas sociais variáveis, diversos estudiosos partiram para observá-la a partir de diferentes óticas, entre elas como um princípio regulador da distância social (LEECH, 1999). Ao analisarem este aspecto, se depararam com elementos significativos na determinação desta distância, as FT.

A complexidade do tema em questão foi tamanha que surgiram importantes estudos pragmáticos a fim de analisá-las e explicá-las em contexto, principalmente por sua variedade e divergência de uso. Um dos estudos mais importante foi o de Kerbrat-Orecchioni (2006, p.15), para quem as FT são definidas como “[...] o conjunto de expressões de que dispõe o locutor para designar seu ou seus alocutores”. Seguindo este conceito, podemos classificar este conjunto de expressões de duas maneiras: formas pronominais e formas nominais.

A nosso ver, ambas as formas figuram terreno no espaço discursivo dêitico. Lahud (1979), ao conceituar

a noção de dêixis, afirma que o termo é de origem grega e significa “[...] a ação de mostrar, indicar, assinalar, etc.” (LAHUD, 1979, p. 40). Com os crescentes estudos no âmbito da enunciação na segunda metade do século XX, Benveniste (2005), desenvolve e amplia o conceito, definindo-o como um “indicador de subjetividade”, materializado como objeto sistemático dos estudos da cadeia enunciativa. De acordo com Benveniste (2005, p. 288), são os “demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ [...]”.

Com isso, podemos dizer que a dêixis seria composta basicamente por três elementos inter-relacionados, configurando uma relação dialógica completa, do ponto de vista comunicativo. Para que haja comunicação, é necessária a presença de um “sujeito”, na concepção “benvenistiniana”, ocupando um espaço, em um determinado tempo, e situados em um contexto enunciativo específico, constituindo o que Parret (1988) denomina de “triângulo dêitico”.

Para Pires e Werner (2007), esse triângulo funciona como um tripé enunciativo, pois os pronomes pessoais têm um papel privilegiado, central, já que seriam eles os agentes de determinado contexto enunciativo, a âncora para que o sujeito se inscreva na linguagem e assim haja comunicação, tornando-se a referência na qual os indicadores espaciais e temporais são situados, pronomes estes que determinam as relações sociais. Com a ampliação dos estudos dos elementos dêiticos, Fillmore (1971)

lançou duas outras categorias à noção de pessoa, espaço e tempo: a dêixis discursiva e social¹.

Ampliando a contribuição dada por Fillmore (1971), Levinson (2007) contempla o fenômeno no âmbito da Pragmática, relacionando-o a sua realização em variados contextos enunciativos. Segundo este:

a dêixis diz respeito às maneiras pelas quais as línguas codificam ou gramaticalizam traços do contexto da enunciação ou do evento de fala e, portanto, também diz respeito a maneiras pelas quais a interpretação das enunciações depende da análise desse contexto de enunciação (LEVINSON, 2007, p.65).

Sendo assim, a dêixis possibilita aos sujeitos criarem um ponto de referência no discurso a partir de diversas relações, sejam elas espaciais, temporais, sociais e/ou discursiva, que exigem do interlocutor um certo “esforço” cognitivo para identificação e reconhecimento de elementos situados fora do contexto enunciativo, determinante, muitas vezes, de importantes características individuais e/ou coletivas.

Para este trabalho, valemo-nos da noção de dêixis social, partindo do pressuposto de que este conceito

¹ Segundo Levinson (2007), as categorias de dêixis são: a) dêixis pessoal, relacionada à codificação do papel dos interlocutores no ato da enunciação (eu, tu, nós, ele (s)); b) dêixis de lugar, responsável pelas relações espaciais (aqui, ali, etc.); c) dêixis de tempo, que determina o tempo em relação ao momento da enunciação (hoje, amanhã, etc.); d) dêixis discursiva, remete-se a elementos precedentes ou posteriores do discurso; e, por fim, a e) dêixis social, que define, hierarquiza, o papel social ocupado pelo sujeito no discurso.

justifica o uso de determinadas FT, fonte de determinação das relações sociais dos participantes em um contexto enunciativo. De acordo com Levinson (2007), em algumas línguas, esta teia de relações sociais confere determinado *status* ou hierarquização que, segundo o autor, são codificados em **honoríficos**. Os honoríficos, segundo Alonso Cortés (1999), são nomes comuns que denotam algumas características do interlocutor, como idade, profissão ou parentesco e cumprem uma função apelativa, enquadrando-se à noção de dêixis social.

Neste trabalho, temos como intuito realizar uma análise teórico-conceitual das Formas de Tratamento Nominais e Pronominais do Espanhol (FTN e FTP, respectivamente), concentrando nossos esforços em como elas interferem diretamente nas relações de cortesia, segundo os estudos das FT de Brown e Gilman (1960) e Carricaburo (1997); e os princípios de cortesia de Haverkate (1994) e Bravo (1999, 2004a, 2004b, 2009). A partir dessa caracterização, proporemos uma reflexão sobre o uso da cortesia e das FT entre alunos em curso de formação inicial de professores, licenciandos do IFSP – Avaré para ressaltar a necessidade de conhecimento teórico do tema e de análise dos diferentes falantes que se formam num curso de licenciatura em Letras – habilitação Português e Espanhol.

2. AS FORMAS DE TRATAMENTO E OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DE CORTESIA

Atualmente, o uso das formas de tratamento é uma parte essencial dos estudos de cortesia. Desta forma,

estas expressões estão diretamente relacionadas com a noção de solidariedade e poder de Brown e Gilman (1960) e determinam relações sócio-discursivas.

Para Lakoff (1973), a escolha das formas de tratamento pelo falante está diretamente relacionada com os três princípios básicos de cortesia: i) não impor sua vontade ao interlocutor; ii) dar opções; e iii) fazer com que o interlocutor se sinta bem, seja cortês. Considerando-os, podemos dizer que apenas o primeiro e o terceiro estariam relacionados diretamente ao uso das FT, já que o primeiro diz respeito ao uso da forma de tratamento cortês, *usted*, além do pronome de primeira pessoa plural em textos acadêmicos, por exemplo; já o terceiro se correlaciona ao uso do pronome de solidariedade, *tú*, apelidos ou nomes próprios (BROWN; GILMAN, 1960). Em ambos os casos, estamos diante de conceito de imagem social, que

[...] se emplea en sentido metafórico, refiriéndose a la personalidad del hombre como miembro individual de la sociedad de la que forma parte. La imagen de cada ser humano se compone de dos factores complementarios, marcados con los términos positivo y negativo. El primero designa la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad. El segundo se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros [...] (HAVERKATE, 1994, p.18).²

² “[...] se usam com sentido metafórico, referindo-se à personalidade do homem como membro individual da sociedade da qual faz

Tanto o conceito de imagem positiva, como imagem negativa ocupam espaço na relação dialógica, pois cada interlocutor, seja qual for a situação, busca fazer com que o outro deseje para si o que ele quer para ele mesmo, preservando, assim, sua imagem social, mecanismo que guia uma série de estratégias comunicativas destinadas à preservação de certos desejos e interesses que os interlocutores conferem reciprocamente durante a interação.

À noção de imagem positiva e imagem negativa, podemos acrescentar dois conceitos ampliados por Brown e Levinson (1987). Para estes, a presença ou ausência de honoríficos está relacionada com duas das estratégias de cortesia que constituem seu modelo:

la primera es ‘muestra deferencia’ y una manera de hacerlo es ‘elevar’ el status del destinatário mediante el uso del honorífico adecuado. La segunda es ‘impersonaliza la referencia al hablante y al oyente’, evitando de algún modo la referencia directa a los participantes de la interacción (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 23).³

parte. A imagem de cada ser humano é composta por dois fatores complementários, marcados com os termos positivo e negativo. O primeiro designa a imagem positiva que o indivíduo tem de si mesmo e que aspira a que seja reconhecida e reforçada pelos outros membros da sociedade. O segundo se refere ao desejo de cada indivíduo de que seus atos não se vejam impedidos por outros [...]” (tradução nossa)

³ “a primeira é ‘mostra diferença’ e a maneira de fazê-lo é ‘elevar’ o status do destinatário mediante ao uso do honorífico adequado. A segunda é ‘impessoaliza a referência ao falante e ao ouvinte’, evitando, de alguma forma, a referência direta aos participantes da interação” (tradução nossa).

A partir desta perspectiva, todos os fenômenos, tanto linguísticos como sociais, relacionados com a cortesia, pressupõem a existência de um potencial de agressividade entre as partes, que deve ser eliminada para que seja possível a comunicação.

Neste sentido, Bravo (1999, 2004a, 2004b, 2009), afirma que a cortesia é uma atividade comunicativa que parte do princípio de *quedar bien con el otro*⁴, abarcando a ideia de autonomia e afiliação, definindo esta como uma busca em ganhar a confiança do interlocutor, desejo de ser aprovado, apreciado socialmente, em outras palavras, busca de afetividade; e aquela seria a necessidade aparente em obter reconhecimento, desejo de ser respeitado e valorizado. Ambas as definições partem do conceito de Brown e Gilman (1960) que apresentam duas perspectivas para as relações interpessoais de imagem e que podem se complementar segundo as características de espaço e tempo: poder *versus* solidariedade.

Apesar da importância dos estudos de cortesia de Brown e Levinson (1987), Bravo (2004a,2004b) e Kerbrat-Orechionni (2004) fazem críticas ao conceito de universalidade da cortesia proposta pelos primeiros, uma vez que as análises realizadas possuem um *corpus* anglo-saxônico. Para ambas, o conceito de cortesia é distinto em cada sociedade, o que determina a adoção de diferentes referenciais teóricos analíticos para compreendê-la.

⁴ “Ficar bem com o outro”.

A crítica proposta por Bravo (2004a, 2004b) e Kerbrat-Orechionni (2004) fundamenta, a nosso ver, a complexidade apontada por Carricaburo (1997) quanto ao uso das FT, que determina diferentes relações sociais, hierárquicas, de formalidade e informalidade em cada país, tanto nas FTP quanto nas FTN, apresentando distintas estruturas linguísticas.

Como já dito anteriormente, ao adentrarmos o campo analítico das formas de tratamento, deparamo-nos com um grande problema. Partindo deste pressuposto, concordamos com Carricaburo (1997), quanto à complexidade do tema FT, que estaria correlacionada a amplitude territorial dos países *hispanohablantes* e com a questão do uso do *voseo*, a partir do pronome *vos*, tratamento para a segunda pessoa do singular, e a dicotomia existente entre trato de respeito e trato familiar no espanhol, ponto fundamental deste assunto.

“En muchos países hispanoamericanos la norma académica suele entrar en conflicto con el uso local, donde el prestigio social, la expresión de la afectividad, el nacionalismo lingüístico e incluso los gobiernos populistas han incidido en la opción voseante. A todo esto debe agregarse que el voseo, al no estar reglado por las instituciones ligadas a la lengua, no es uniforme y suelen coexistir distintos tipos en una misma república. En estos casos las variantes pueden señalar determinadas diferencias sociales. Por otra parte, más allá de los estamentos sociales, el voseo suele ser asimilado a ciertos

prejuicios, como el sexo, la oralidad, corrientes ideológicas, etc.”⁵ (CARRICABURO, 1997, p. 7)⁶

Brown e Gilman (1960), pioneiros nos estudos das formas de tratamento como meio de cortesia, apontam para esta questão partindo do ponto de vista de que as relações de poder se fundamentam numa ordem vertical, fator de determinação das diferenças sociais entre os locutores, sejam elas determinadas pela posição social e/ou hierárquica que ocupam, idade, sexo, etc. Por outro lado, a solidariedade se caracteriza num eixo horizontal, ou seja, aqui estariam situações de

⁵ “Em muitos países hispano-americanos, a norma acadêmica costuma entrar em conflito com o uso local, onde o prestígio social, a expressão da afetividade, o nacionalismo linguístico e, inclusive, os governos populistas incidiram pela opção voseante. A tudo isso se agrega que o voseo, ao não estar regrado pelas instituições ligadas à língua, não é uniforme e costumam coexistir distintos tipos em uma mesma república. Nestes casos, as variantes podem marcar determinadas diferenças sociais. Por outra parte, mais do que nivelamentos sociais, o voseo costuma ser assimilado a certos preconceitos, como o sexo, a oralidade, correntes ideológicas, etc.” (tradução nossa).

⁶ “Em muitos países hispano-americanos, a norma acadêmica costuma entrar em conflito com o uso local, onde o prestígio social, a expressão da afetividade, o nacionalismo linguístico e, inclusive, os governos populistas incidiram pela opção voseante. A tudo isso se agrega que o voseo, ao não estar regrado pelas instituições ligadas à língua, não é uniforme e costumam coexistir distintos tipos em uma mesma república. Nestes casos, as variantes podem marcar determinadas diferenças sociais. Por outra parte, mais do que nivelamentos sociais, o voseo costuma ser assimilado a certos preconceitos, como o sexo, a oralidade, correntes ideológicas, etc.” (tradução nossa).

amizade, familiaridade. Podemos falar ainda, respectivamente, em relações assimétricas e simétricas.

Para melhor compreensão do exposto até o momento, a seguir faremos uma explicação das formas de tratamento pronominais e verbais presentes da língua espanhola.

2.1 FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS E VERBAIS⁷

Em espanhol, as formas pronominais e verbais integram um sistema que podemos classificar sobre dois vieses: uma forma de respeito, *usted*, e duas menos formais, *tú* e *vos*. Podemos dizer que no primeiro caso há uma expressão de formalidade e poder, podendo significar também distância psicológica ou distanciamento momentâneo e, no segundo, uma expressão de informalidade e uma aproximação afetiva e psicológica (CARRICABURO, 1997, p.9).

Levando em consideração os dois eixos básicos para a classificação das formas de tratamento, poder *versus* solidariedade (BROWN; GILMAN, 1960), acreditamos ser necessário recordar sempre a complexi-

⁷ Seguindo o adotado por Carricaburo (1997), também optamos por trabalhar com as formas de tratamento pronominais e verbais juntas, por acreditarmos que há relação de informalidade e formalidade por meio, apenas, das flexões verbais, ou seja, a conjugação verbal adotada pelo falante determina o contexto situacional, já que o pronome sujeito pode estar presente ou ausente no discurso, sendo sempre recuperado pela flexão do verbo, sem alterar ou afetar sua interpretação. (RAE, p. 1217).

dade das FT e a interferência que poderá ocorrer de uma série de fatores, sejam eles sociais, políticos, afetivos, psicológicos, etc., determinante do uso adotado em cada contexto.

Nesse sentido, as FT do espanhol apresentariam duas divisões características: i) norma peninsular; e ii) norma hispano-americana (CARRICABURO, 1997). Cada uma determina a dificuldade de classificação para os estudos do paradigma pronominal e verbal.

A norma peninsular pode ser classificada da forma indicada no Quadro 1.

Quadro 1: Norma peninsular

NÚMERO	INFORMALIDAD/ SOLIDARIEDAD/ FAMILIARIDAD/ ACERCAMIENTO	FORMALIDAD/ CORTEŚÍA/ PODER/ DISTANCIAMIENTO
Singular	Tú	Usted
Plural	Vosotros/as	Ustedes

Fonte: Carricaburo (1997).

Na norma peninsular, especialmente em Madrid e nas principais zonas urbanas, tem havido uma tendência a fórmulas simétricas de solidariedade informal, ou seja, há o uso do *tuteo* recíproco, como forma de aproximação e familiaridade entre interlocutores; ou de solidariedade formal, uso recíproco do *usted* (CARRICABURO, 1997). Esta tendência, comum atualmente, reflete os pressupostos de Bravo (2009), com

referência a necessidade de *quedar bien con el otro*, já mencionada neste trabalho.

Esta necessidade aparente da sociedade transformou o cenário das FT e redirecionou-as a um novo contexto situacional: a imposição do *tú* sobre o *usted*. Esta mudança, cada vez mais significativa na contemporaneidade, já havia sido prevista há algumas décadas por Alonso (1962, p. 267, grifos nossos), que afirmava que “[...] la lengua es un sistema inestable: cada cambio en un punto tiene su inmediata reacción en otro. Y el hundimiento del usted ha traído consigo la profanación del tú”⁸.

Podemos dizer que não houve a morte integral do *usted* nas relações sociais, porém se vê uma crescente opção pelo uso do *tú*, justificado por fatores de aproximação social. Tal uso é mais frequente entre jovens, uma vez que estes indivíduos, em idade de construção e formação social, não têm delimitado certos estratos sociais, importantes até pouco tempo atrás.

El factor principal para optar por el *usted* en los jóvenes es la mayor edad del interlocutor, seguido por otros factores como el conocimiento previo o la clase social. En esto último reparan principalmente los hijos de obreros, en tanto que los hijos de profesionales se cuestionan poco o nada por el *status*. Estos factores por lo general no actúan aislados sino en forma conjunta. Así los conflictos se presentan cuando hay que dirigir-

⁸ “[...] a língua é um sistema instável: cada mudança em um ponto tem sua imediata reação em outro. E a fusão do *Usted* trouxe consigo a profanação do *tú*.” (tradução nossa).

se a alguien mayor en edad pero inferior socialmente o igual en edad pero superior en jerarquía (jefe, profesor, etc.). en estos casos se suele esperar que el otro dé la pauta (CARRICABURO, 1997, p. 11).⁹

Se aparentemente a complexidade do tema não parece tão difícil assim, deparamo-nos com as FT em âmbito americano. Neste cenário, podemos falar de três distintos paradigmas, demonstrados nos Quadros 2, 3 e 4: i) América tuteante, ii) América voseante e iii) América tuteante-voeante (CARRICABURO, 1997, p. 12-13).

Quadro 2: America tuteante

NÚMERO	INFORMALIDAD/ SOLIDARIEDAD/ FAMILIARIDAD/ ACERCAMIENTO	FORMALIDAD/ CORTEŚÍA/ PODER/ DISTANCIAMIENTO
Singular	<i>Tú</i>	<i>usted</i>
Plural	<i>Ustedes</i>	

Fonte: Carricaburo (1997, p. 12).

⁹ O fator principal para optar pelo Usted pelos jovens é a maior idade do interlocutor, seguido por outros fatores como o conhecimento prévio ou a classe social. Sobre esse último, reparam, principalmente, os filhos de operários, tanto que os filhos de profissionais questionam-se pouco ou nada pelo status. Esses fatores, geralmente, não atuam isoladamente, mas de forma conjunta. Assim, os conflitos se apresentam quando é necessário dirigir-se a alguém mais velho, mas mais inferior socialmente ou com idade igual, mas superior na hierarquia social (chefe, professor, etc.). Nesses casos, se espera que o outro dê a pauta geralmente. (tradução nossa).

Quadro 3: América voseante

NÚMERO	INFORMALIDAD/ SOLIDARIEDAD/ FAMILIARIDAD/ ACERCAMIENTO	FORMALIDAD/ CORTEŚÍA/ PODER/ DISTANCIAMIENTO
Singular	<i>Vos</i>	<i>usted</i>
Plural	<i>Ustedes</i>	

Fonte: Carricaburo (1997, p. 12).

Quadro 4: América tuteante-voeante

NÚMERO	INFORMALIDAD/ SOLIDARIEDAD/ FAMILIARIDAD/ ACERCAMIENTO	FORMALIDAD/ CORTEŚÍA/ PODER/ DISTANCIAMIENTO
Singular	<i>vos tú usted</i>	
Plural	<i>Ustedes</i>	

Fonte: Carricaburo (1997, p. 13).

Tal classificação se justifica pelo uso histórico da FT *vos* e sua ampla difusão em cenário americano.

En la norma hispanoamericana, en el plural desaparece el *vosotros*, y el *ustedes* se convierte tanto en plural de *tú* como de *usted*. En cuanto al singular, hay que separar la América tuteante de la que emplea el *vos*. Según los países, el *tú* puede reemplazar o alternar con *vos*. En el primer caso, el *tú* desaparece, en tanto que, cuando hay alternancia, el sistema puede redistribuirse para el singular con un tercer término que indica una formalidad o una intimidad intermedia. En estos casos el *tú* toma parte del valor del *vos* y parte del valor del *usted*.

Además, cuando hay voseo, este: a) puede formar parte de una norma culta y general; b) puede tratarse de una norma rural o subestándar, o c) de una norma regional.¹⁰ (CARRICABURO, 1997, p. 12)

Tal contexto apresenta formas de construções e usos diversificados, sejam entre países ou internamente, já que cada um apresenta uma variedade linguístico-social, variando nos estratos sociais, posições hierárquicas e/ou nos paradigmas pronominais e verbais¹¹.

Essa heterogeneidade nas FT torna-se muito significativa de ser aprendida por estudantes de espanhol como língua estrangeira e ainda mais para futuros professores. Deve-se levar em consideração que, muitos deles,

¹⁰ “Na norma hispano-americana, no plural, desaparece o vosotros, e o ustedes se converte tanto em plural de tú como de Usted. Quanto ao singular, é necessário separar a América tuteante da que usa o vos. Segundo os países, o tú pode ser substituído ou alternar com o vos. No primeiro caso, o tú desaparece, tanto que, quando há alternância, o sistema pode redistribuir-se para o singular com um terceiro término que indica uma formalidade ou uma intimidade intermediária. Nesses casos o tú faz parte do valor do vos e partes do valor do usted. Além disso, quando há o voseo, este: a) pode formar parte de uma norma culta e geral; b) pode tratar de uma norma rural ou estándar, ou, c) de uma norma regional. (tradução nossa).

¹¹ É interessante pontuar que o paradigma pronominal *voseante* é híbrido, ou seja, está formado com casos provenientes da segunda pessoa do singular e com outros da segunda pessoa do plural, sendo fixo para toda a América, enquanto o paradigma verbal costuma ser misto e não é uniforme, além de possuir muitas desinências homomórficas, com um pronome *voseante* e uma forma verbal *tuteante* (CARRICABURO, 1997).

não terão oportunidade de vivenciar na prática as diversas formas de cortesia que coexistem no sistema da língua, assim, faz-se necessária a reflexão em contexto formal de sala de aula, durante a graduação em Letras. Vale ressaltar que além das FT de origem pronominais, há as nominais, as quais trataremos no próximo item.

2.2 AS FORMAS DE TRATAMENTO NOMINAIS

Quanto ao uso das FTN, podemos dividi-las em dois tipos de vocativos: os denotativos, aqueles que se referem ao nome, ainda que este nome se refira além do sexo, idade ou época (uma vez que estes evoluem no tempo); a região ou nacionalidade, ideologia, etc.; e os conotativos.

A amplitude do conceito dos vocativos conotativos vai muito além dos denotativos. Sendo assim, Carricaburo (1997) os classifica em diferentes marcas:

1. Relações de familiaridade (*padre, madre, abuelo*, etc.), estado civil (*señorita* ou *niña* frente a *señora*) ou papéis sociais (*patrón, doctor*, etc.)
2. Ênfase na afetividade (*querido, -a, amor, mi vida*). Em certos casos, essa afetividade é apenas para que se inicie uma conversa, uma maneira mais ou menos cordial.
3. Marca da idade ou de determinada etapa de vida (*señor, joven, nene, abuelo*, etc.).
4. Características físicas, intelectuais ou morais do interlocutor, em alguns casos com significado pejorativo ou ofensivo (*gordo, genio, basura*, etc.)

5. Características étnicas ou raciais, sem que isso implique marginalização. Estes casos são muito comuns na América (*negrita, china, gringo, turco*, etc.).

Todos os exemplos citados anteriormente, classificados habilmente por dita pesquisadora, fixam espaço também sobre o eixo de poder e solidariedade de Brown e Gilman (1960). Neste sentido, acreditamos que tanto as FTP como as FTN constroem estratégias discursivas, sejam elas horizontais ou verticais, uma vez que ambas configuram determinada relação de aproximação ou distanciamento.

A questão da preferência do *tú* sobre o *usted*, já apontada na explanação das FTP, também estão presentes nas FTN e o que determina a preferência ou a seleção é a intenção dos falantes em manifestar solidariedade ou poder.

Com as FTN há uma assimetria que se estabelece pela oposição de um nome frente a um título. Segundo Carricaburo (1997, p. 51),

[...] los padres, los abuelos, los tíos son nombrados por el título familiar, en tanto que ellos responden por el nombre al miembro más joven. Del mismo modo, el médico llama por el nombre de pila a la enfermera, pero esta le responde con doctor. El sacerdote es padre para los fieles pero responde con el nombre de pila o el patronímico del feligrés. El patrón llamará por el apellido o el nombre a su empleado, en tanto que este le dirá señor.¹²

¹² [...] os pais, os avós, os tios são nomeados pelo título familiar, pelo qual eles respondem ao nome do membro mais jovem. Do

Quanto à assimetria das FTN, concordamos com Carricaburo (1997), porém acreditamos, segundo observações em nossa prática de sala de aula em contexto brasileiro, que tal tendência tem sofrido um processo evolutivo que refletirá em mudanças significativas, buscando uma relação discursiva mais simétrica (visto que isso se nota no contexto brasileiro), considerando a concepção de reciprocidade. Dessa forma, o mesmo fator que determina a reciprocidade no uso das FTP também figura terreno nas FTN: *el quedar bien con el otro* (BRAVO, 1999, 2004a, 2004b, 2009).

É importante pontuar ainda que cada indivíduo recebe, dependendo da situação, diferentes tratamentos, uma vez que, por exemplo, para o filho, o pai será *padre*; para a mulher, será denotado pelo nome ou apelativo *querido, mi amor, cariño*; para um desconhecido, *señor*; construindo assim, entre um extremo e outro, um rol social e familiar. Trata-se do que Haverkate (1994, p. 216) denomina referência focalizadora, que seria a “[...] estratégia referencial que pone de relieve la identidad o el papel social del hablante o interlocutor¹³”.

O conceito de focalização pode ser visto sob duas perspectivas opostas: egocêntrica e não-egocêntrica. A primeira, segundo Haverkate (1994), não é compatível

mesmo modo, o médico chama pelo nome de batismo a enfermeira, mas esta o responde como doutor. O sacerdote é padre para os fiéis mas responde com o nome de batismo ou o patronímico paroquiano. O patrão chamará pelo nome ou sobrenome seu empregado, enquanto este lhe dirá senhor (tradução nossa).

¹³ “estratégia referencial que põe em relevo a identidade ou o papel social do falante ou interlocutor (tradução nossa).

com o conceito de cortesia, já que se trata de uma estratégia autoritária. Por outro lado, as expressões não egocêntricas podem combinar-se em qualquer situação e sua função é unicamente honorífica, estabelecendo ou marcando relações sociais hierárquicas.

Este tipo de referencia se expresa con frases vocativas en contextos institucionalizados; sin embargo, existen vocativos que también expresan focalización en el oyente y que no están restringidos a un uso social específico, puesto que se emplean en el lenguaje conversacional para denotar afecto o cariño, por lo que contribuye a la cortesía positiva. En tal sentido, Brown y Gilman (1960, p.199) y Haverkate (1994, p.219) desarrollan este aspecto estableciendo la siguiente correlación: ‘a mayor grado de afecto corresponde mayor grado de cortesía, a menor grado de afecto corresponde menor cortesía’. Por lo tanto, puede afirmarse que la utilización de estas formas afectuosas con interlocutores que no tienen entre sí relaciones de esta naturaleza puede dar el sentido pragmático indicador de solidaridad¹⁴ (CAUSSE-CATHCART, 2011, p. 61)¹⁵

¹⁵ “Este tipo de referência se expressa com frases vocativas em contextos institucionalizados, entretanto, existem vocativos que também expressam focalização no ouvinte e que não estão restringidos a um uso social específico, posto que se empregam na linguagem conversacional para denotar afeto ou carinho, com o que contribui para a cortesia positiva. Nesse sentido, Brown e Gilman (1960, p.199) e Haverkate (1994, p. 219) desenvolvem este aspecto estabelecendo a seguinte correlação: ‘quanto maior grau de afeto corresponde maior grau de cortesia, menor grau de afeto corresponde menor cortesia. Portanto, pode-se afirmar que a utilização destas formas afetuosas com interlocutores que não

A explanação de Causse-Cathcart (2011) valendo-se de Brown e Gilman (1960) e Haverkate (1994) quanto ao maior e menor grau de cortesia, embasa a atual atitude de reciprocidade nas FTN e FTP como indicador de solidariedade.

Se, por um lado, as FTN podem ser interpretadas pelos interlocutores como afetuosa e solidaria, em outras podem ocasionar um tratamento descortês de acordo com o contexto, a situação e o que sentirá a pessoa objeto de tal tratamento.

Fuera del campo de la suma intimidad o entre desconocidos no tienen lugar las injurias en una norma social pautada por reglas de educación y convivencia. Los adolescentes son más transgresores de estas reglas y suelen utilizar sin verdadero intento injurioso términos que lo son, pero que paulatinamente se van vaciando de sentido¹⁶ (CARRICABURO, 1997, p. 52).¹⁷

Sendo assim, cremos que a utilização das FTN atende a necessidade dos interlocutores de acordo com cada situação e está diretamente relacionada ao seu objetivo comunicativo. Dessa forma, fatores extralinguísticos se impõem para a escolha de FTN para tratar ao outro.

têm entre si relações desta natureza, pode dar-se o sentido pragmático que indica solidariedade. (tradução nossa).

¹⁷ Fora do campo de suma intimidade ou entre desconhecidos não tem lugar as injúrias em uma norma social pautada por regras de educação ou de convivência. Os adolescentes são mais transgressores destas regras e costumam utilizar sem verdadeira intenção injuriosa termos que a são, mas que, paulatinamente vão se esvaziando de sentido. (tradução nossa).

Quando aplicadas por estrangeiros que falam a língua, esse sistema pode ainda ser mais complexo, visto que as relações sociais de simetria ou assimetria podem ser transferidas das línguas maternas dos falantes. Sobre isso, há de se pensar que os brasileiros, por exemplo, geralmente, mostraram-se mais familiarizados entre si, o que justifica uma forma de tratamento mais simétrica (algo que também se nota no sistema de cortesia de hispano-falantes). Isso tende a transparecer também na língua estrangeira que falam. Nesse sentido, futuros professores, ao ensinar as formas de tratamento, devem levar em consideração que não dominam todos os fatores que determinam as relações de cortesia, fazendo-se necessário o estudo sistemático dela, bem como analisar seu contexto de sala de aula para auxiliar os futuros professores em formação a estar atentos sobre a temática. Sobre isso discursamos no próximo item.

2.3 REFLEXÕES SOBRE AS FORMAS DE TRATAMENTO E A CORTESIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar da inclusão do ensino de língua espanhola na legislação educacional brasileira, sabe-se que muitos estudantes, ao iniciarem os estudos em Licenciaturas em Letras com dupla habilitação, não possuem domínio dessa língua estrangeira. Observa-se que há um conhecimento experiencial bem rudimentar, sem sistematização e/ou conhecimento teórico sobre a língua.

De forma geral, os cursos de formação de professores esbarram na pouca formação anterior dos estu-

dantes que têm contato com teorias descritivas apenas nos cursos universitários, quando os têm. Assim, no caso específico de aprendizagem de espanhol, é comum encontrar discentes que terão o primeiro contato com a língua na universidade e, imbuídos da semelhança entre sua língua materna e a estrangeira, crerão que haverá muitas semelhanças também discursivas e pragmáticas; o que não se aplica na maioria dos temas dessas áreas.

Percebemos, em nossa prática docente, que muitos alunos conforme vão aprendendo a língua estrangeira, tendem a reproduzir seus conhecimentos pragmáticos da língua materna na língua-alvo, sem ao menos refletir teoricamente e/ou empiricamente sobre eles. Assim, acreditamos que seja necessário o tratamento dessas questões, envolvendo diferentes conhecimentos teóricos, tais como sociolinguística, gramática normativa, pragmática, antropologia, questões sociais e culturais de forma interdisciplinar.

No que se refere à cortesia em língua espanhola, vimos explicando ao longo desse trabalho que ela é complexa. Quando brasileiros estão em aprendizagem de espanhol, sabe-se que, desde as primeiras aulas de língua, toca-se nesse assunto. Um dos primeiros temas gramaticais abordado são as formas de tratamento, com ênfase dada aos materiais didáticos para as relações de assimetria do *tú/vos* e o *usted*. Ensinam-se as regras gramaticais e se aplicam exercícios estruturais e discursivos para que treinem, já que no português brasileiro temos visto a tendência de que as FT fiquem simétricas. Nota-se que muitos estudantes confundem

o uso do *usted*, traduzindo-o como “você” e não como uma forma mais respeitosa. Há ainda a mistura de FT formais com formas verbais e/ou pronomes possessivos informais, fato justificado pela interferência, ao nosso ver, da língua materna na construção do uso da forma de tratamento “você” – que se refere à segunda pessoa do discurso – com as formas verbais que a acompanham – verbos conjugados na terceira pessoa do discurso. Isso nos faz refletir em como devemos abordar a temática para que, além de se tornarem proficientes na língua, possam entender a complexidade e aplicá-la quando forem professores.

O primeiro passo para isso é investir em atividades de análise linguística de mostras reais de língua. Ainda que não seja fácil, o professor-formador universitário deve levar aos alunos mostras efetivas de línguas provenientes de diferentes contextos de interação para que aqueles possam refletir sobre o uso da língua estrangeira, a fim de comprovar ou confrontar o conhecimento que têm das línguas. Esse exercício de análise contrastiva é fundamental para professores de línguas de forma geral. Esse tipo de atividade deve ser feita em diferentes momentos, numa tentativa de que o estudo seja sempre revisto, discutido e reforçado.

Posteriormente, acreditamos que seja necessária a sistematização do conhecimento de forma teórica, ou seja, o professor deve levar à sala de aula os autores aqui descritos, a fim de que o repertório científico dos futuros professores em formação seja desenvolvido gradualmente. Vemos que em poucas universidades trabalham-se fundamentação teórica atrelada ao ensi-

no de língua estrangeira. Esse é um diferencial entre uma formação docente e única e exclusivamente a proficiência em língua.

Cabe também ao docente-formador estar familiarizado com a descrição linguística, bem mais do que a prescrição. O fazer docente é altamente reflexivo e deve partir de um conhecimento informado para a análise do uso efetivo que se faz de língua (ALMEIDA FILHO, 2014). Temos tentado aplicar isso ao contexto de formação dos discentes do curso de Licenciatura em Letras do IFSP – Avaré.

Percebemos que nas primeiras práticas, os alunos têm muita dificuldade porque não internalizaram que português e espanhol são línguas diferentes e que há muitas divergências, em especial pragmáticas. Entretanto, ao tornar-se uma prática constante, o uso da metalinguagem e da reflexão a partir da análise entre as línguas facilita a manutenção do aprendido nos alunos. Isso certamente fará deles mais críticos quanto ao uso da linguagem e de sua formação mais consistente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de apresentar um breve panorama teórico-conceitual dos FT, visto sobre o prisma dos estudos de cortesia linguística, chegamos à conclusão de que a complexidade do assunto se dá devido à variedade linguístico-social existente entre os países *hispanohablantes*, responsável pela formação de identidades sociais.

O ponto inicial para a análise das identidades sociais que emergem numa determinada estrutura social é o discurso, aqui compreendido como sendo o “[...] uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p.90). Com este intuito, o discurso, devido a sua essência social, consiste em uma maneira de agir, mediada por fatores históricos, sociais e ideológicos. Assim sendo, partimos do pressuposto de que as representações e identidades sociais emergem na complexidade das relações sociais de uma rede discursiva, ampla do ponto de vista pragmático.

Nesta perspectiva, analisar as FT em um dado contexto enunciativo implica em observar atentamente as relações sociais ideologicamente ali constituídas e que estão apoiadas em diferentes elementos linguísticos, responsáveis pela relação de solidariedade e poder (BROWN; GILMAN, 1960) e pela necessidade de *quedar bien con el otro* (BRAVO, 2009). Trata-se, portanto, de observar “[...] aspectos da estrutura da língua que codificam as identidades sociais dos participantes [...] ou a relação social entre eles, ou entre um deles e pessoas ou entidades a que se fez referência” (LEVINSON, 2007, p. 111). Sendo assim, podemos supor que o uso de certas FTN e FTP em um discurso é um fato revelador de fortes indícios sobre como o sujeito se representa socialmente e constrói a representação social dos outros.

De forma análoga ao conhecimento linguístico, o fazer docente deve também levar em consideração as

especificidades das FT para que o professor em formação inicial possa entender o funcionamento dessas estruturas em língua estrangeira e depois aplicá-la em seu contexto docente. Para isso sugerimos uma forma de tratamento baseada num tripé: análise - conhecimento teórico – uso/reflexão da temática.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.) *Competências dos aprendizes e professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ALONSO, D. *La muerte del usted: del siglo de oro a este siglo de siglas*. Madrid: Gredos, 1962.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 2005.

BRAVO, D. ¿Imagen “positiva” vs. Imagen “negativa”? Pragmática sociocultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del discurso oral*, [S.l.], n. 2, p. 155-184, 1999.

BRAVO, D. Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. In: BRAVO, D.; BRIZ, A. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004a. p. 5-10.

BRAVO, D. Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. In: BRAVO, D.; BRIZ, A. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004b. p. 15-33.

BRAVO, D. Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. In: BRAVO, D.; HERNÁNDEZ FLORES, N.;

CORDISCO, A. (Ed.). *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Estocolmo: Dunken, 2009. p. 219-249.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BROWN, R.; GILMAN, A. The Pronouns of Power and Solidarity. In: SEBEOK, Thomas A. (Ed.) *Style in Language*. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press, 1960. p. 253-449.

CARRICABURRO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros, 1997.

CAUSSE-CATHCART, Mercedes. Mi vida, mi amor, mi corazón... formas de tratamiento en el habla de la ciudad de Santiago de Cuba. In: COUTO, Letícia Rebollo, LOPES, Célia Regina dos Santos. *As Formas de Tratamento em Português e em Espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 61-78.

CORTÉS, A. Las construcciones exclamativas, la interjección y las expresiones vocativas. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa – Real Academia Española, 1999. p. 3993-4050.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001.

FILLMORE, C.J. *Towards a theory of deixis*. The PCCLLU Papers (Departamento de Linguística. Universidade do Hawaii), 3-4, 219-41. 1971.

HAVERKATE, H. *La cortesía verbal: estudio pragma-lingüístico*. Madrid: Gredos, 1994.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. ¿Es universal la cortesía? In: BRAVO, D.; BRIZ, A. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004. p. 39-53.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

LAHUD, M. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.

LAKOFF, R. T. The logia of politeness; or, minding your p's and q's. In: CORUM, C. et al. (Ed.). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1973. p. 292-305.

LEECH, G. N. *Principios de pragmática*. Traducción, notas y prólogo de Felipe Alcántara Iglesias. Logroño: Universidad de La Rioja, 1997.

LEVINSON, Stephen, C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PARRET, H. *Enunciação e pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PIRES, V. L.; WERNER. A dêixis na teoria da enunciação de Benveniste. *Revista Letras - Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discursos*, Santa Maria: UFSM, nº 33, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11926/7347>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

O RACISMO E AS QUESTÕES DA IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DOS APORTES DE VYGOTSKY E MOSCOVICI: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Tamyris Proença Bonilha Garnica

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, o Brasil tem sido palco de um amplo debate acerca das desigualdades raciais por meio da implantação de diversas políticas públicas que visam amenizar as perdas e desvantagens que a população negra vivencia desde a época da escravidão. Dentre tais políticas, destacam-se a promulgação da Lei 10.639/2003¹ (BRASIL, 2003), o debate e implantação de cotas para alunos negros nas universidades públicas brasileiras, a titulação de terras de comunidades quilombolas, e a publicação do Estatuto da Igualdade Racial.

Nas escolas, o tema do racismo deve ser abordado numa perspectiva interdisciplinar e transversal, conforme prevê a lei 10.639/2003. Com o propósito de valorizar os conhecimentos de origem afro-brasileira e

¹ Lei que instituiu o ensino de História da África nas redes pública e particular de ensino fundamental e médio do país.

desconstruir os estereótipos que inferiorizaram, historicamente, a população negra. Abordar as questões raciais na perspectiva interdisciplinar implica que os professores explicitem as relações destas com os demais conteúdos do Currículo, articulando a finalidade do estudo escolar com as questões sociais, proporcionando aos alunos uma visão crítica sobre a temática além do uso dos conhecimentos escolares em sua vida extraescolar.

Em meio às discussões sobre identidade negra e, especificamente, racismo, surge a complexa questão: o que significa ser negro no Brasil? Quem se classificará negro em um país tão caracterizado pela miscigenação dos povos?

Ferreira (2000) afirma que a ideia de uma identidade mestiça, a “morenidade” brasileira trata-se de um recurso simbólico de fuga de uma realidade em que o racismo e a discriminação são frequentes contra o preto e o pardo. O discurso que afirma a miscigenação no Brasil também legitima o mito da democracia racial que defende a igualdade de oportunidades para brancos, pretos e pardos. Tal mito é respaldado por dois argumentos distintos. O primeiro se refere à mistura de grupos raciais com determinadas classes sociais, ou seja, não existem propriamente grupos raciais que, como tais, possam ser objeto de discriminações. O segundo argumento afirma que os preconceitos desfavoráveis aos negros se esgotam ao nível verbal e não se manifestam em comportamentos como determinantes da ação.

Dessa forma, o discurso da miscigenação camufla e legitima o racismo de forma perversa e silenciosa, uma vez que não permite a elucidação do problema, mas, pelo contrário, afirma uma harmonia e igualdade entre os indivíduos, a partir do modelo branco e contribui para a fragmentação da identidade negra.

Segundo Laing (1986, p. 25), “não podemos fazer o relato fiel de uma pessoa sem falar do seu relacionamento com os outros”. A identidade é definida pela relação do indivíduo com o outro, ou seja, cada sujeito se percebe e age no relacionamento com os que estão a sua volta. É na relação entre o *eu* e o *outro* que se constrói a identidade. “A primeira identidade social da pessoa lhe é conferida pelos demais. Aprendemos a ser quem nos dizem que somos” (LAING, 1986, p. 90).

Como assinala Charles Taylor (1994, p. 57), ao mencionar a internalização de signos de inferioridade por parte de indivíduos negros, “a sociedade branca lhes projetou durante gerações uma imagem deprimente de si mesmos, imagem que alguns deles não puderam deixar de adotar. Sua própria autodepreciação transforma-se em um dos instrumentos mais poderosos de sua própria opressão”.

Nesta perspectiva, os ‘outros significantes’ causam um grande prejuízo a indivíduos ou grupos quando, pela falta de reconhecimento ou por um falso reconhecimento, os “aprimonam” em um mundo marcado pela subalternidade e pela humilhação.

Costa (1983) destaca que desde a infância o sujeito negro constrói uma identidade marcada pela negação, pela ausência. Tomado o branco como referência,

a criança negra se depara com uma cultura que se afirma na branquitude, molda a todos a partir do ideal branco.

No intuito de aprofundar as compreensões sobre a formação da identidade negra no contexto brasileiro, buscando os significados e sentidos de ser branco e ser negro bem como os processos de construção e legitimação desses significados na dinâmica social, propõe-se uma reflexão a partir dos referenciais de Vygotsky sobre a formação da consciência e da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, tendo em vista que, para os dois autores, a cultura é a referência para a construção da identidade e das formas pelas quais o sujeito elabora e compreende o mundo e a si mesmo.

2. CONSCIÊNCIA, INTERNALIZAÇÃO E MEDIAÇÃO EM VYGOTSKY

Vygotsky concebe o desenvolvimento do ser humano a partir de duas linhas principais: uma relacionada ao desenvolvimento biológico e natural, ou seja, o sujeito nasce com um aparato biológico, responsável pelas funções psicológicas elementares; a outra linha, cultural, ressalta a importância das relações sociais e culturais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais se desenvolvem em um processo histórico. Para o autor, enquanto a primeira linha segue leis naturais, a segunda segue leis sócio-históricas do desenvolvimento da humanidade.

As funções psicológicas superiores tais como: ações controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional, são características tipicamente humanas, ou seja, aquilo que permite distinguir o homem dos outros animais. Vygotsky afirma que o funcionamento psicológico e o desenvolvimento cultural têm suporte biológico, portanto, na base dos comportamentos culturais estão os processos naturais, conforme explica Marta Khol de Oliveira (2003, p. 24):

[...] o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da construção da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

Na concepção histórico-cultural do desenvolvimento, a relação do sujeito com o mundo não é direta, ou seja, é sempre marcada pela intervenção de um elemento intermediário na relação sujeito-mundo, processo este que o autor denomina de mediação. Dessa forma, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo passa a estabelecer uma relação com o mundo mediada, com a intervenção de ferramentas auxiliares da atividade humana.

Vygotsky diferencia dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O signo é con-

cebido para Vygotsky como um meio auxiliar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que é análogo à invenção e uso de instrumentos no trabalho. Embora exista uma analogia entre esses dois elementos, há divergências em relação às diferentes formas como orientam o comportamento humano.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 1991, p. 55).

Assim, a mediação torna-se responsável pela liberação do ser humano das formas biológicas de comportamento, dando origem a formas superiores das diferentes funções psicológicas como a memória, a atenção, a percepção e o pensamento (VYGOTSKY, 1991).

Ao longo do desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo, a utilização de marcas externas, tal como os signos, passa a se transformar em processos internos de mediação, caracterizando o processo de internalização.

Vygotsky (1991) postula que, desde muito cedo, o comportamento da criança adquire um significado próprio dentro de um sistema social, pela mediação

exercida por outras pessoas, por meio da internalização.

Qualquer função psicológica surge em dois planos: primeiro, no plano social como categoria interpsicológica; e depois, no plano psicológico como categoria intrapsicológica. Isto acontece porque, durante seu desenvolvimento, a criança começa a usar as mesmas formas de comportamento em relação a si própria que os outros usaram em relação a ela. Ou seja, ela domina as formas sociais de comportamento e as transfere para si mesma.

O processo de internalização, apresentado por Vygotsky, trata da reconstrução interna de uma operação externa, isto é, a cada experiência vivida pelo indivíduo, este a reconstrói internamente e cria algo novo. A realidade nunca é apreendida da mesma forma pelos sujeitos, pelo contrário, cada pessoa ressignifica fatos, situações, objetos, enfim, o mundo, à sua maneira, de acordo com sua história de vida; assim, um processo interpessoal é transformado em intrapessoal. O papel do outro ou do meio em que o sujeito está inserido passa a ser de fundamental importância para a constituição do indivíduo.

Poderíamos dizer, portanto, que é através dos outros que nos desenvolvemos em nós mesmos e que isto é verdade não só com relação ao indivíduo, mas com relação à história de cada função. A essência do processo do desenvolvimento cultural também consiste nisso. Esse desenvolvimento cultural se expressa de uma forma puramente lógica. O indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para

os outros. Esse é o processo de formação do indivíduo. Pela primeira vez em psicologia, estamos encarando o problema extremamente importante da relação entre as funções mentais externas e internas. Como já foi dito, se torna claro aqui porque é necessário que tudo que é interno nas formas superiores foi externo, i.e., foi para os outros o que é agora para nós mesmos. Qualquer função mental superior passa necessariamente por um estágio externo em seu desenvolvimento porque é inicialmente uma função social. Esse é o centro de todo o problema do comportamento externo e interno (VYGOTSKY, 1991, p. 162).

Assim, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo não precisa mais de marcas externas, logo, as substitui por signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. “[...] essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções” (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

A relação com o mundo deixa de ser direta e passa ser mediada pelos signos internalizados que são representações desta realidade, “[...] libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos do seu pensamento. [...] Logo, as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo” (OLIVEIRA, 2003, p. 36).

Vygotsky dedicou-se a estudar a origem e transformações dessas representações, uma vez que são

socialmente construídas. “É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 48).

Toda função psicológica superior surge inicialmente no plano externo, em um contexto social, é adquirida nas relações sociais e na cultura. Quando esta função passa a ter outra função, além da social, transforma-se em uma função intrapsicológica, não precisa mais ser externa e por isso internaliza-se, o que provoca uma mudança estrutural nas representações do indivíduo acerca do seu meio. As representações que o sujeito constrói acerca do mundo, na condição de mediadoras desta relação, atuam como um filtro através do qual o homem perceberá a realidade e passará a operar sobre ela.

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual constituirá numa espécie de código para decifração do mundo (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

Quando Vygotsky confere relevância à cultura no processo de desenvolvimento do indivíduo, não se trata apenas de fatores amplos, como o local de nascimento do sujeito, condições de vida etc., mas de um ambiente estruturado, em que todos os elementos são carregados de significado. O autor ressalta que no

processo de internalização e ressignificação do real, o homem não é um ser passivo, mas também atua e modifica o ambiente. “É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo tomasse posse das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas” (VYGOTSKY, 1991, p. 168).

A partir da interpretação feita pelas pessoas a seu redor, que o indivíduo conferirá significado para suas próprias ações e desenvolverá seus processos psicológicos internos, os quais podem ser interpretados por ele mesmo a partir de mecanismos legitimados pelo grupo cultural e entendidos por meio de códigos compartilhados por membros deste grupo.

Desse permanente processo de internalização, em que a linguagem tem papel estruturante, que se constitui o que Vygotsky chama de consciência. A consciência é formada pelo conjunto de imagens, autoimagens, conceitos, valores, códigos, preconceitos, princípios, compreensões de mundo e da experiência, que vamos construindo na relação com o outro e com a cultura. Em outras palavras, nossa consciência define-se pelos significados e sentidos do mundo, da experiência e de nós mesmos, construídos por meio da mediação cultural.

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI

A Teoria das Representações Sociais surgiu na Europa, a partir dos estudos de Moscovici (1961), sob

influência das reflexões marxistas e das teorias críticas sobre a dinâmica social, em um contexto de descontentamento em relação à Psicologia Social estadunidense. Aquela, marcada pela forte influência do behaviorismo, tratava de aplicar aos pequenos grupos os princípios comportamentais, focando as explicações de natureza social às contingências do aqui e agora.

Buscando compreender a subjetividade na relação com a cultura e com o outro, Moscovici centra seus estudos iniciais na forma como uma teoria – a psicanálise nos anos 60 – sai dos círculos acadêmicos e passa a compor o universo das conversações, ou seja, o senso comum, as referências cotidianas da conduta e das compreensões de mundo das pessoas.

Ao empreender esse vasto estudo, Moscovici (1976) formula a teoria das representações sociais, afirmando que a forma como elaboramos o mundo está referenciada na cultura e é internalizada a partir de um processo ativo. Isto é, o sujeito interpreta a experiência e o mundo a partir das referências da cultura, mas essa interpretação comporta as formas próprias de cada sujeito, a partir de sua experiência. A esse processo de construção de sentidos Moscovici dá o nome de representação social.

A adoção do conceito de representação foi inspirada na formulação das representações coletivas de Durkheim (apud MOSCOVICI, 1961), que estabelecia que os conceitos, as representações de mundo, só são possíveis na vida social, na construção coletiva. Durkheim estava preocupado com as formas como as representações se expressavam, com seus conteúdos e

sua relação com a dinâmica social. Moscovici, por sua vez, interessa-se também pela dinâmica de construção/ desenvolvimento das representações e pelos processos de mudança. Propõe, portanto, uma compreensão genética, dinâmica das representações sociais.

É em Piaget que Moscovici embasa seu aporte dinâmico às representações sociais, no sentido de buscar a gênese das representações, seu processo histórico e subjetivo de construção e, como Piaget, busca encontrar as mudanças nas representações, situando aí seu potencial transformador (MOSCOVICI, 2004).

O conceito de representação social implica alguns pressupostos:

- a) a realidade não existe como tal, mas a partir dos processos de apreensão humana. Isto não quer dizer que a realidade não existe, mas que aquilo que chamamos de realidade está determinado por nossas formas de apreensão, pelas possibilidades de conhecimento dessa realidade e pela nossa experiência concreta (MOSCOVICI, 2004);
- b) a percepção não é um fenômeno meramente psicofisiológico, é um processo social. Segundo Moscovici (2004), nossos processos perceptivos estão marcados pela nossa experiência, pelos significados culturalmente produzidos e pelas trocas comunicativas. Um exemplo interessante refere-se à percepção e nomeação da cor branca. Em nossa realidade, conseguimos distinguir entre 4 ou 5 tons de branco. Os esquimós diferenciam e nomeiam aproximadamente 16 tons de branco. Não

- são os processos psicofisiológicos que marcam essa diferença, mas a experiência e a cultura;
- c) a verdade é um produto cultural. O que chamamos, em cada momento histórico, de verdade, está configurado pelos valores construídos e assumidos pelo grupo e por cada um de nós. Os critérios de verdade vinculam-se à dinâmica social, aos modelos socialmente valorizados, às interpretações do real que elaboramos, aos sentidos atribuídos à existência;
 - d) as representações sociais surgem para permitir a comunicação. Segundo Moscovici (1961), os processos comunicativos são possíveis porque partilhamos sentidos, porque cada grupo, comunidade, sociedade, partilha representações, que permitem de forma econômica a comunicação entre seus membros;
 - e) as representações sociais orientam a ação. Na medida em que as representações sociais indicam as formas como interpretamos e explicamos o real, os objetos, os outros, a nós mesmos e as relações, nossas ações tendem a guardar coerência com nossas formas de interpretação. Segundo Moscovici (1961, p. 50),

[...] são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aquelas e estas e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior.

f) as representações sociais permitem transformar o não-familiar em familiar, em incorporar o novo em um sistema conhecido, decodificado. Moscovici (2004), preocupado com os processos de transformação das representações, atribui importância ao modo como os novos conceitos, objetos, idéias, experiências vão sendo incorporados em nossa realidade. O processo de representação social permitiria interpretar aquilo que é novo, não familiar, a partir de nossas representações já internalizadas.

Dois processos descrevem a dinâmica das representações: ancoragem e objetivação. Ancorar significa associar novos elementos ao sistema de referências e significações às representações já construídas e consolidadas em nossa consciência, ou seja, transforma-se o que é real em simbólico. Objetivar significa transformar nossas representações em ação, em recolocá-las na realidade e, assim, reafirmá-las. Na forma de tratar o outro, objetivam-se as representações.

Moscovici, ao tratar das representações sociais, acaba por atribuir importante significado ao senso comum e aos estudos daquilo que compõe o senso comum, na medida em que é nos significados socialmente partilhados, que circulam nos processos de comunicação, que vamos encontrar as representações sociais. Até mesmo os conhecimentos científicos estão referenciados no senso comum, na medida em que o homem comum apreende, interpreta, ressignifica partes dos conhecimentos produzidos pela ciência, a partir de suas referências e necessidades. Não há, para o

autor, confusão entre as duas formas de conhecimento, mas interlocução, interpenetração.

Pode-se conceituar representações sociais, portanto, como processos de significação/ interpretação da realidade, que implicam relação recíproca entre o sujeito e o mundo, circulam, destarte, nos processos comunicativos, no senso comum e permitem ao sujeito compreender a realidade em seu contexto de produção (JODELET, 1990).

As representações sociais têm sido referência para o estudo de uma grande quantidade de temáticas na Psicologia Social, muitas voltadas para o campo da Educação. São também potente referência para a compreensão das relações raciais e do racismo, considerando que elas expressam, no sujeito, a forma como brancos e negros são retratados e representados na cultura, assim como orientam sua conduta em relação a brancos e negros.

4. DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES ENTRE VYGOTSKY E MOSCOVICI PARA COMPREENDER O PRECONCEITO RACIAL

Uma vez apresentada uma síntese das teorias de Vygotsky e Moscovici, é possível estabelecer algumas relações e proximidades para pensar a questão do racismo e do preconceito racial, enquanto fenômenos sociais.

As teorias de Vygotsky e Moscovici contribuem na compreensão sobre o modo como um fenômeno - tal como o racismo - é elaborado e compartilhado,

socialmente e, posteriormente internalizado, bem como re-significado por cada indivíduo, de modo a orientar seus comportamentos e sua atuação no mundo.

Ambos conferem importância central para a relação entre sujeito-objeto de conhecimento, e para a cultura como mediadora das formas de compreensão humana do mundo. Nessa relação, as representações que o indivíduo constrói na sua relação com o mundo, ao longo de sua história, influenciam e filtram o modo como o mesmo percebe a realidade e a si próprio. É na relação com o mundo e com o outro que o sujeito se representa e se reconhece, aprende a simbolizar, apreender significados e conferir sentidos.

A origem das representações sociais está na atividade do indivíduo com o outro, com os objetos a sua volta, com os sentidos da cultura. Ao mesmo tempo em que o indivíduo descobre a si e ao mundo também é ativo nessa relação uma vez que o recria e o transforma.

Em Vygotsky, esse processo de reconstrução do real encontra-se no conceito de internalização.

Segundo Smolka (2000, p. 28),

[a] internalização, como um construto psicológico, supõe algo 'la fora' - cultura, práticas sociais, material semiótico - a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais.

Por meio da internalização, o indivíduo transforma o plano social em plano pessoal. Nesse movimento, o objeto internalizado ganha uma nova forma, é recriado a partir das experiências e história de cada um. Tal processo é análogo ao processo de ancoragem descrito por Moscovici, em que o não familiar se torna familiar; objetos percebidos como novos, como desconhecidos, são "ancorados" com base em conhecimentos, práticas, crenças, valores anteriores ao sujeito.

Uma primeira conclusão importante a ser sintetizada a partir destes referenciais teóricos é que, tanto as crianças negras como as brancas não nascem com um sentimento negativo, associado à inferioridade das pessoas negras, mas constroem o significado que o indivíduo negro tem no meio social, com bases nas construções históricas e sociais já estereotipadas na sociedade.

Dessa forma, uma criança que desde muito pequena se relaciona com uma cultura em que o negro é estigmatizado, marcado por representações sociais negativas que afirmam sua inferioridade, terá grandes chances de construir uma imagem negativa em relação à população negra e enraizar práticas racistas em seu comportamento. Do mesmo modo, uma criança branca cresce e constrói representações em uma cultura que valoriza a branquitude e apresenta o 'outro', o negro, como o diferente, como o polo negativo da existência, que deve ser visto com desconfiança e desinteresse, desprezo (SOLIGO, 2001).

Segundo os dois autores, o sujeito não é um ser passivo na relação com o mundo, cada representação

social acerca do branco e do negro é ancorada ou internalizada em suas vivências e, dependendo de seu contexto e das referências dos distintos grupos aos quais os sujeitos pertencem, o racismo poderá ser mais ou menos potencializado.

Vygotsky ressalta que o desenvolvimento da consciência segue o movimento de fora para dentro, isto é, o indivíduo se desenvolve na relação com a cultura e o meio social. Logo, a identidade e a consciência do sujeito são elaboradas por valores sociais acerca da população negra presentes, primeiramente, na sociedade e que, só depois, passam a fazer parte de seus valores e representações pessoais, no processo de interação social. O racismo, portanto, não nasce no indivíduo, mas, passa a fazer parte de sua consciência a partir da internalização de valores positivos em relação à branquitude e negativos em relação à negritude. A forma como o indivíduo percebe o outro branco ou negro e a si mesmo, está estreitamente ligada à consciência construída na mediação com uma cultura racista, que remonta à história de exploração da população negra, de poder e negação da diferença (SOUZA; GALLO, 2002).

Na Teoria das Representações Sociais, é esse mesmo mecanismo que constrói as representações sociais negativas acerca do negro, no processo de ancoragem. A cultura, o outro, as experiências, vão formando no sujeito as estereotipações, as representações negativas, os preconceitos relativos aos negros. Por meio do processo de objetivação, essas representações serão repostas na realidade, pelo modo como tratamos

os negros, como os apresentamos na mídia, na escola, nos processos comunicativos.

A construção da identidade, portanto, apoia-se nas representações sociais acerca dos sujeitos e grupos humanos, no caso de brancos e negros, e comporta as referências da cultura em que estão imersos. Com frequência, ouvem-se e leem-se relatos sobre fatos em que os próprios negros têm preconceito em relação à cor da pele negra e que, portanto, são eles próprios que se sentem inferiores. Essa proposição ignora o fato de que no Brasil, negros e brancos são socializados a partir da mesma cultura racista, que ao mesmo tempo em que nega o preconceito, veicula camufladamente o racismo e impõe aos negros a adoção de referências e valores que os colocaram no polo negativo dos atributos pessoais e sociais, engendrando o processo de fragmentação de sua identidade.

Também na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky, a construção da identidade e a questão de pertencimento racial dos indivíduos ocorrem no plano das relações sociais, cujos processos são formados a partir de elementos biológicos, psicológicos e sociais. A identidade será formada a partir do compartilhamento de representações, valores, ideias, sentidos e experiências, circunscritos nos significados culturais, de modo que tal construção se dará de forma dialética entre a história individual e a coletiva.

A perspectiva socio-histórica, cultural, nos possibilita encontrar “espaços” de investigação do processo de internalização de aprendizagens de práticas sociais racistas e estereotipadas sobre a população negra no pro-

cesso de constituição do sujeito humano, nos remetendo para os significados e os sentidos deste aprendizado na vida e na formação humana da criança negra. Este pressuposto possibilita também compreender a importância de se ter atenção à qualidade das interações sociais na formação da subjetividade da criança negra (SILVA, 2002, p. 13).

Pode-se concluir, que os dois aportes teóricos, ao entrelaçar subjetividade e cultura e ao destacarem o modo social como construímos os sentidos da existência de nós mesmo e do outro, permitem identificar o papel social na construção do preconceito e do racismo assim como da identidade negra, na realidade brasileira.

As representações sociais e a consciência da negritude são marcadas, portanto, por um embate entre o desejo de perceber positivamente os cuidados/proteção das famílias negras e a experiência do preconceito, nos espaços de convivência social. Nessa dialética, encontram-se os negros brasileiros marcados pelo ideal do branqueamento e pela reprodução dos modelos racistas, com uma identidade fragmentada e marcada pelos efeitos do racismo.

A escola, como instituição responsável pela educação formal dos indivíduos, tem papel preponderante no enfrentamento do racismo e da violência decorrente deste. Dentre as ações que contribuem para a superação do racismo no contexto escolar destacam-se: 'quebra' do silêncio sobre os conflitos raciais, debate sobre a identidade negra e branca, abordagem dos processos históricos de discriminação e exclusão con-

tra grupos minoritários, violência na escola, dentre outras ações interdisciplinares e transversais ao Currículo que promovam a desconstrução das representações sociais negativas e fortaleçam representações que valorizem a população negra de modo a promover uma sociedade mais justa e menos desigual.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N.S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 24-65.

FERREIRA, R. F. *Afro-Descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

JODELET, D. Representación sociale: phénomènes, concept et theoric. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie Sociale*. 2. ed. Paris: Presses Universitaire de France, 1990.

LAING, R. D. Identidade complementar. In: *O Eu e os Outros: o relacionamento interpessoal*. Petrópolis: Vozes, 1986.

- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1961.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigação em Psicologia Social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SILVA, M. Formação de educadores(as) para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2002.
- SOLIGO, A. F. *O Preconceito Racial no Brasil: análise a partir de adjetivos e contextos*. 2001. 231f. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Curso de Pós-graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno CEDES*, v.20, n.50, p.26-40, 2000.
- SOUZA, R. M.; GALLO, S. D. Por que matamos o barbeiro? *Educação e Sociedade*, v.72, n.03, p 39-63, 2002.
- TAYLOR, C. The Politics of recognition. In: GUTMAN, A. et. al. (Org.). *Examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press, 1994. p. 23-46.
- VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, M. et al. (Org.) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Maria Glalcy Fequetia Dalcim

1. INTRODUÇÃO

Apontada como necessária à formação geral, profissional, à formação de pesquisadores, como condição de uma educação permanente, como superação da dicotomia ensino-pesquisa e como forma de compreender e modificar o mundo (FAZENDA, 2011), como princípio mediador entre diferentes disciplinas e de máxima exploração entre as potencialidades de cada ciência (ETGES, 2000), como possibilidade de “cura” a um saber doente, altamente fragmentado e especializado, que proporcione o conhecimento do homem em sua totalidade e não em parcelas (JAPIASSU, 1976), a interdisciplinaridade vem se desenvolvendo com grande peso e reflexo nas discussões sobre a organização, construção e desenvolvimento do conhecimento escolar e acadêmico no panorama educacional brasileiro.

As primeiras incursões do termo “interdisciplinaridade” em documentos oficiais e orientadores do sistema educacional brasileiro datam da década de 70

(FAZENDA, 2011; SILVA; FURLANETTO, 2011; GIROA, 2014). No entanto, ele ganha maior amplitude com as discussões oriundas da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 2000.

Agregado à questão sobre interdisciplinaridade, outro termo de suma importância para a composição das discussões que faremos nesse capítulo é o da “integração”. As primeiras ocorrências aparecem na Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, a Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Um exemplo pode ser encontrado em seu artigo 3º, o qual indica a possibilidade de oferta de modalidades diferentes de “estudos integrados” por uma base comum.

Outras ocorrências seguem na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, com o termo “integração” sempre ligado à integração de conhecimentos, ou à inserção do indivíduo na sociedade. No entanto, pela primeira vez, o termo parece relacionado ao vocábulo “currículo”:

A integração curricular assume as especificidades de cada componente e delinea a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas (BRASIL, 1997, p. 41).

A opção por essa breve introdução a esses dois termos objetiva conduzir o leitor ao foco principal das

reflexões aqui propostas: discutir a integração curricular e a interdisciplinaridade no contexto da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, ofertada, em grande escala, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para tal propósito, esse trabalho apresenta, inicialmente, uma perspectiva do contexto educacional dos cursos de Ensino Médio Integrado a Formação Profissional Técnica de Nível Médio (doravante EMI) ofertados pelos Institutos Federais (IFs), mais especificamente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Na sequência, dialoga sobre os conceitos de Interdisciplinaridade e Integração Curricular na literatura e como esses são apresentados nos documentos oficiais que regem os cursos nos Institutos Federais de São Paulo, como leis, diretrizes, planos de curso e projetos político-pedagógicos. Para finalizar, realiza uma análise discursiva das ocorrências dos conceitos de interdisciplinaridade e currículo integrado nos documentos oficiais com base no aporte teórico levantado e discute a importância de se constituir um diálogo efetivo entre teoria e a constituição prática de documentos orientadores e subsidiários ao agir educacional.

2. CONHECENDO UM POUCO NOSSO CONTEXTO: OS INSTITUTOS FEDERAIS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O projeto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica foi concebido no panorama edu-

cacional brasileiro através do Decreto nº 5.154 de 2004, o qual, entre outros apontamentos, destaca o desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio. Com base da Lei de Diretrizes e bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, nos artigos 36 a 41, o Decreto nº 5.154/04, possibilitou a articulação do Ensino Médio (EM) à educação profissional técnica de nível médio de três formas diferenciadas:

1. Integrada – oferecida àqueles que já tenham o ensino fundamental concluído, através de um curso planejado de forma a oferecer habilitação profissional técnica e de nível médio, em uma mesma instituição, com uma matrícula única por aluno;
2. Concomitante – oferecida àqueles que já tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio em uma instituição regular, através de um curso profissional técnico que se dará na mesma instituição ou instituição distinta, em horário alternativo, com matrículas diferenciadas por aluno;
3. Subsequente – oferecido àqueles que já tenham concluído o ensino médio.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram edificados no panorama nacional através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Os Institutos Federais têm por finalidade principal ofertar educação profissional técnica de nível médio bem como ofertar cursos de nível de educação superior: tecnólogos, licenciaturas e formação peda-

gógica, bacharelado e engenharias, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. No entanto, no desenvolvimento de sua ação acadêmica, cada câmpus deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e 20% (vinte por cento) para cursos de licenciatura para a formação de professores para a educação básica.

Em 2007, um ano antes da promulgação da referida lei que cria os Institutos Federais, o Ministério da Educação lança o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Esse documento caracteriza-se por compor todo o contexto socio-histórico, bem como os princípios e concepções que idealizam o projeto de Ensino Médio Integrado, e como o próprio nome diz, deveria ser a ‘base’ de constituição de todos os planos de cursos e projetos políticos pedagógicos. No entanto, esse importante documento seguiu praticamente desconhecido por grande parte da Rede, sendo revisitado somente anos depois com a retomada das discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a promulgação da Resolução nº 6 de 2012.

Essa Resolução parte do Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica e define as Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo como o presente documento, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício

profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012, p. 2) e apresenta como principais princípios norteadores:

1. A relação e a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas visando à formação integral do estudante;
2. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos no desenvolvimento para a vida social e profissional;
3. O trabalho como princípio educativo e sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica;
4. A pesquisa como princípio pedagógico visando a indissociabilidade entre teoria e prática;
5. A interdisciplinaridade no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; entre outros.

Notem que os termos “integração” e “interdisciplinaridade” apresentam-se como princípios norteadores da constituição das diretrizes curriculares.

Em 2017, o Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), através da Resolução nº163, aprovam as diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio. Nesse documento, são revisitados os artigos da Resolução Nº 6/2012, e mais importante, as concepções e princípios trazidos pelo Documento Base de 2007 são normatizados e sistematizados para a im-

plantação, implementação e reformulação de cursos de Ensino Médio Integrado.

Os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do IFSP são propostos através da submissão de um Projeto Pedagógico de Curso único e integrado e podem ser estruturados em períodos letivos anuais ou semestrais, em período integral ou turno único, dependendo da carga horária obrigatória total, ou seja, a somatória da carga horária mínima das habilitações profissionais mais as correspondentes ao Ensino Médio, variando entre 3000 (três mil) e 3200 (três mil e duzentas) horas. Devem prever a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como entre a Educação Básica e a Educação Profissional, sem a valorização de uma em detrimento da outra, visando uma formação mais omnilateral e o fim da dicotomia entre trabalho manual / trabalho intelectual, ensino profissional / ensino propedêutico.

Os Institutos Federais estão distribuídos entre os 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal. Somente o Instituto Federal de São Paulo conta com uma rede de 36 câmpus distribuídos entre capital, litoral e interior. Ressaltando a grandiosidade e a complexidade desse programa educacional, Frigotto (2012, p. 76) destaca que:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura, e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funci-

ona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento esses dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Quando o autor ressalta a importância da educação vinculada a todas as esferas e dimensões da vida, ele entende o processo educacional como uma totalidade social, integrada, articulada e constituinte de si mesmo e do outro, no qual não há fronteiras ou delimitações do ser, ele se constrói nas zonas de ir e vir, no “inter”.

3. INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO: DISCUSSÃO E CONCEITOS

O objetivo da presente seção é trazer algumas reflexões e diálogos sobre os conceitos de “integração” e “interdisciplinaridade” na literatura, construindo um aporte teórico para a análise desses conceitos nos documentos oficiais que norteiam o Ensino Médio Integrado à Formação Profissional Técnica.

Inicialmente faz-se necessário um questionamento – pode-se tratar interdisciplinaridade e integração curricular como sinônimos?

Os estudos interdisciplinares e de integração curricular caminharam no sentido de tratar um incômodo

compartilhado – a fragmentação e a excessiva especialização do conhecimento.

Para Japiassu (1976), o conceito de interdisciplinaridade se constitui como um remédio, uma cura para uma atual “patologia do saber”. Essa patologia, seria um saber altamente especializado, fragmentado, solitário, que corresponderia a um “saber doente”. A justificativa para o uso de uma abordagem interdisciplinar se constitui na possibilidade de se ultrapassara a fragmentação das disciplinas e proporcionar o conhecimento do homem em sua totalidade e não em partes.

Para o autor, a “interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p.74).

De acordo com Fazenda (2011, p. 21), no Brasil, “conceituamos Interdisciplinaridade por uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. Para a autora, a interdisciplinaridade é um princípio de unificação e não uma unidade acabada (FAZENDA, 2011, p.78), colocando-se como formas alternativas de eliminar o vazio em torno de nós mesmos, nossa solidão, cabendo-nos atitudes de partilhamento e não de réplica (2008).

Em muitos trabalhos e discussões genéricas no cotidiano educacional, vemos com muita frequência os termos interdisciplinaridade e integração curricular

serem tratados como equivalentes ou idênticos, principalmente por estarem sempre dividindo as “mesmas águas”.

No presente trabalho, refuta-se a ideia de similaridade. No entanto, reitera-se a estreita relação entre integração, interação, currículo e interdisciplinaridade, uma vez que, dependendo do modo como construímos um dos conceitos, essa visão implicará diretamente na construção dos outros. Vamos iniciar com alguns apontamentos sobre currículo.

Para Fazenda (2008, p. 17), se pensarmos o currículo como apenas a formatação de sua grade, cabe definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas. Trabalharíamos assim com fronteiras fixas, definidas, que impediriam que “as águas” se misturassem, se transformassem, manteríamos o vazio em torno de nós mesmos.

Segundo Silva (2009), currículo envolve identidade, espaço, território, trajetória e poder. Para o autor, a contemporaneidade empurra as perspectivas críticas de currículo para os seus limites, desalojando-as de sua posição de vanguarda, isto é, despiando-as de características ligadas à ideologia, reprodução cultural e social, capitalismo, relações de produção, emancipação e libertação, currículo oculto, e colocando-as em uma posição incômoda de reconstrução e ressignificação pela pós-criticidade, caracterizada pelos conceitos de identidade, alteridade, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, multiculturalismo, entre outros.

Na sequência dos posicionamentos efetivados acerca de currículo, adicionamos a esse o conceito de integração.

Beane (1995) defende o currículo integrado como uma forma de busca por entendimento de si mesmo e do meio social em que se está inserido. Para o autor,

Curriculum integration is not simply an organizational device requiring cosmetic changes or realignments in lesson plans across various subjects areas. Rather, it is a way of thinking about what schools are for, about sources of curriculum, and about the uses of knowledge¹ (BEANE, 1995, p. 616).

Em outra obra, Beane (2003) defende a integração curricular como uma ferramenta democrática, uma vez que, o currículo concebido sob essa orientação, procura construir relações em todas as direções. O autor destaca que, devido ao fato de integração curricular estar ligada ao conceito mais amplo de educação democrática, a problemática da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências deve tornar-se eventualmente um aspecto crucial da concepção do currículo (BEANE, 2003, p. 98). Logo, essa concepção progressista de integração curricular envolve quatro aspectos principais: a integração de

¹ "Currículo integrado não é simplesmente um dispositivo organizacional que requer mudanças cosméticas ou realinhamentos nos planos de aula em várias áreas de disciplinas. Pelo contrário, é uma maneira de pensar o que as escolas são, sobre fontes de currículo e sobre os usos do conhecimento" (tradução nossa).

experiências, a integração social, a integração de conhecimentos e a integração de concepção curricular (BEANE, 1997).

Podemos conectar o posicionamento de Beane (1995, 1997, 2003) com a questão do protagonismo compartilhado. Para que essa experiência democrática se constitua efetivamente, o planejamento, as tomadas de decisões, os processos avaliativos, entre outras ações do fazer educacional, devem ser divididas entre os diversos atores envolvidos no processo: professores, alunos, coordenadores, etc. Segundo o autor, professores que vivenciaram essa prática de integração curricular, obtiveram mudanças significativas em sua prática pedagógica e na constituição da relação aluno-professor. Ações como: a) partilhar as tomadas de decisão curriculares e outras com os jovens; b) centrar-se mais nas preocupações dos estudantes do que nos programas predeterminados; c) abordar questões cujas respostas são desconhecidas e, conseqüentemente, aprender em conjunto com os alunos; d) considerar os significados construídos pelos estudantes; entre outras, passaram a ser práticas constantes e de grande importância no agir docente.

Pode-se identificar nas reflexões acima a estreita relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica. Essa apreciação nos remete ao posicionamento de Fazenda (2011). Para a autora, integração e interdisciplinaridade não se constituem em igualdade. A integração é um momento na interdisciplinaridade. Refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num

programa de estudos. Essa integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdos ou métodos, mas no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, objetivando um conhecer global.

Lenoir (1998) destaca a distinção entre os termos mas assegura sua complementaridade. Para o autor, enquanto a interdisciplinaridade trata dos saberes escolares, a integração é, antes de tudo, ligada a todas as finalidades da aprendizagem, um processo interno, de construção de produtos cognitivos.

Dialogando em grande parte com os autores aqui elencados, Aires (2011) defende também a distinção entre integração curricular e interdisciplinaridade. Para a autora, o fato da integração curricular estar diretamente relacionada com as problemáticas reais do cotidiano do aluno, já se constitui como uma característica que a distingue da interdisciplinaridade. Segunda ela,

A explicação para esse argumento consiste no fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a Interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto in-

terno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática (AIRES, 2011, p. 227).

Assim, para a efetiva operacionalização das próximas análises e reflexões, embasados nas discussões acima propostas, depreende-se que:

1. Integração Curricular e Interdisciplinaridade são conceitos distintos e não simultâneos, e suas constituições estão diretamente ligadas ao modo como se concebe a noção de currículo;
2. A integração curricular constitui-se como um conjunto de ações do fazer educacional, caracterizadas pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos em prol da resolução de questões que ultrapassam o nível subjetivo para a construção de um saber mais global e social.
3. A integração curricular apresenta-se como uma etapa para a constituição da Interdisciplinaridade.
4. A interdisciplinaridade constitui-se como um movimento discursivo plural e indagativo, constantemente aberto para novas construções epistemológicas, praxiológicas e didáticas em prol do desenvolvimento humano e da intersubjetividade.

4. INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Com os horizontes ampliados pelas discussões anteriores, a presente seção busca apresentar uma aná-

lise dos conceitos de integração curricular e interdisciplinaridade nos documentos oficiais relacionados ao Ensino Médio Integrado. Chamamos aqui de “documentos oficiais”, aqueles que delineiam as políticas educacionais e se originaram ou diretamente de instituições governamentais (ministérios, secretarias, parlamento, etc.) ou foram amparados por essas instituições em discussões propostas em encontros, seminários, debates, entre outros. Foram selecionados para o presente estudo:

- Documento Base – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007).
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).
- Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).
- Resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017 – Aprova as diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2017).
- Resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017 – Aprova as diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tec-

nologia de São Paulo (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2017).

Como explicitado anteriormente, o Documento Base de 2007 caracteriza-se por ser o documento que inaugura e propõe uma nova modalidade educacional no panorama brasileiro – a Educação Profissional Média de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Tal importância pode ser comprovada através da reiteração de suas proposições, princípios e conceitos que foram sistematizados e dispostos na forma de resoluções legais em 2012 e 2017. Assim, o presente estudo busca realizar, através de uma análise linguística, um levantamento sobre os conceitos de “currículo integrado” e interdisciplinaridade” nesses documentos, para posterior verificação se esses conceitos dialogam ou não com o aporte teórico aqui erigido.

Na sequência, nos Quadros 1 e 2, temos as ocorrências ligadas ao “currículo integrado”. À título de organização, cada excerto é nomeado de acordo com o termo e o ano do documento pesquisado. Por exemplo, a ocorrência “OC1-2007” refere-se a “ocorrência” sobre “currículo” de número 1 (um) encontrada no documento de 2007 e “OI1 – 2007” refere-se a “ocorrência” sobre “interdisciplinaridade” de número 1(um) encontrada no documento de 2007, e assim, sucessivamente.

Quadro 1: Ocorrências sobre Currículo Integrado nos documentos analisados.

Ocorrências sobre “Currículo” Integrado	
OC1-2007	“O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (BRASIL, 2007, p. 42)
OC1-2017	“Art. 2º [...] VI - Integração Curricular em seus aspectos filosóficos (integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundamentais da vida), epistemológico (integração entre teoria e prática, considerando os preceitos da interdisciplinaridade e contextualização) e político (como forma de oferta)” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2017).
OC2-2017	“Art. 15 [...] VI - Núcleos estruturantes como forma de organização dos componentes curriculares obrigatórios que objetiva favorecer a integração curricular em seus aspectos filosóficos e epistemológicos” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2017).
OC3-2017	“Art. 15 [...] VIII - Núcleo estruturante articulador como conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativo a conhecimentos relativos às áreas que compõem a Formação Geral e à habilitação profissional que constituam elementos expressivos para a integração curricular, organizando em componentes curriculares que atuem como alicerce, mas não como única possibilidade, das práticas interdisciplinares” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2017).

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2: Ocorrências sobre “Interdisciplinaridade” nos documentos analisados.

Ocorrências sobre “Interdisciplinaridade”	
OI1-2007	“A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender” (BRASIL, 2007, p.52).
OI2 - 2007	“Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar” (BRASIL, 2007, p.56).
OI1 - 2012	“Art. 6º [...] VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (BRASIL, 2012).
OI2-2012	“Art. 6º [...] VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” (BRASIL, 2012).
OI3 - 2012	“Art. 22 [...] V - organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou

	formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012).
OI1-2017.	“Art. 7º [...] VI - Integração Curricular em seus aspectos filosóficos (integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundamentais da vida), epistemológico (integração entre teoria e prática, considerando os preceitos da interdisciplinaridade e contextualização) e político (como forma de oferta)” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2017).
OI2-2017	“Art. 4º [...] V - Organização curricular e práticas pedagógicas que assegurem a integração, a interdisciplinaridade, a diversidade de componentes curriculares e a indissociabilidade entre teoria e prática” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2017)

Fonte: elaborado pela autora.

No levantamento dessas ocorrências, buscamos por delinear inicialmente excertos que trouxessem em seu corpo o termo pesquisado em composição principal – sendo “currículo integrado” e “interdisciplinaridade”. Como o primeiro constitui-se de por uma locução, somente uma única ocorrência foi delimitada. Assim, foi realizado um desdobramento na busca com a inversão da locução – “integração curricular”, no intuito de obter resultados complementares. Inicialmente, pode-se notar que a frequência de ocorrências ligadas ao termo “interdisciplinaridade” configura-se quase que o dobro daquelas ligadas ao “currículo in-

tegrado”. Tal aspecto pode nos conduzir ao levantamento da seguinte hipótese – os estudos sobre interdisciplinaridade constituem-se cronologicamente há mais tempo e de maneira mais substancial no panorama educacional brasileiro que os estudos sobre currículo integrado. Logo, há um contexto socio-histórico-cultural construído de maneira mais embasada, com informações mais disseminadas, o que gera mais proposições, discussões e esclarecimentos por parte dos envolvidos na construção desses documentos.

Outro ponto de destaque, ainda sobre o “currículo integrado”, configura-se na questão de que somente no excerto OC1-2007, o currículo apresenta um papel de sujeito, de entidade ativa, que “organiza” e “desenvolve” o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem. Nas outras ocorrências, o termo não aparece com um papel de centralidade, mas de complemento de outras ações ou ligados a aspectos descritivos. Assim, se pensarmos o currículo integrado como um conjunto de ações de pensar e fazer o processo educacional, não encontramos um diálogo frutífero entre os excertos e o aporte teórico. Na única ocorrência em que esse se apresenta de maneira mais ativa, seu papel se resume a um dispositivo mais organizador e desenvolvidor.

Quanto aos excertos sobre interdisciplinaridade, pode-se depreender uma análise mais abrangente e plural devido a maior frequência das ocorrências. O primeiro destaque estabelece-se a contrariedade do excerto OI1-2007: a interdisciplinaridade aparece como princípio “organizador” do currículo e como mé-

todo de ensino. Tais apontamentos caracterizam um engessamento e a possibilidade de réplica de um comportamento estanque, o que não condiz com as discussões levantadas.

Outro aspecto que podemos depreender da análise é a questão de que a interdisciplinaridade aparece como um coadjuvante (OI2-2007; OI1-2017), como um fator favorável a constituição da integração curricular, demonstrando uma inversão em relação às discussões teóricas, principalmente a questão da integração curricular constituir-se uma etapa, um momento da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2011).

O excerto OI2-2017 traz informações que contrariam a visão de Interdisciplinaridade constitui-se como um movimento discursivo plural e constantemente aberto para novas construções epistemológicas, praxiológicas e didáticas. Como uma fórmula matemática, essa construção parece demonstrar que a somatória de uma “organização curricular” mais “práticas pedagógicas”, resultariam a interdisciplinaridade.

As outras ocorrências parecem dialogar mais com as discussões propostas pelos autores no aporte teórico. Características como a “superação da fragmentação”, a compreensão de diferentes “significados”, a “flexibilidade” e “integração entre vivências” demonstram pontos de contato com as discussões de Fazenda (2008, 2011), Etges (2000) e Japiassú (1976), principalmente no que tange desenvolvimento humano, a intersubjetividade e a máxima exploração entre as ciências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PRÓXIMOS DESTINOS

Esse trabalho se propôs a realização de leituras e discussões sobre os conceitos de interdisciplinaridade e integração curricular dentro da perspectiva do contexto educacional dos Institutos Federais, mais especificamente, a modalidade do Ensino Médio Integrado a Formação Profissional Técnica de Nível Médio. Realizou-se também uma análise de como esses conceitos são tratados nos documentos norteadores e constituidores desse panorama educacional.

De um modo geral, pudemos verificar que há mais desencontros entre os aportes teóricos e os conceitos propostos nos documentos oficiais do que pontos constitutivos de diálogo. Com uma rede em acentuada expansão e inseridos em um processo de reconstrução de seus currículos de referência, é de grande relevância uma proposição mais clara dos pensamentos e fundamentos teóricos que subsidiam o planejamento e a constituição de um sistema educacional que luta para combater as dicotomias, as fragmentações e que busca uma formação humana integral. O desenvolvimento de mais pesquisas e diálogos relacionados ao contexto do Ensino Integrado, mais especificamente no que concerne a interdisciplinaridade e o currículo integrado, é de suma relevância, principalmente para a orientação e desenvolvimento do trabalho educacional por toda a comunidade social e escolar.

6. REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez Aparecida. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9930>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BEANE, James. Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. *The Phi Delta Kappan*, [S.l.], vol. 76, n. 8, p. 616-622, 1995. Disponível em: <www.jstor.org/stable/20405413>. Acesso em: 25 out. 2018.

BEANE, James. *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didática, 1997.

BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Revista Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, Distrito Federal, 23 jul. 2004. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 18 de maio de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 6/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 16 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27 de janeiro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ETGES, Norberto Jacob. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

GIORA, Regina Célia Faria Amaro. (Org.) *Interdisciplinaridade: saberes e fazeres*. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Conselho Superior. *Resolução n.º 163, de 28 de novembro de 2017*. Aprova as diretrizes para os cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2017/Resolucao_163_2017_Aprova-Diretrizes-Cursos-Tc.-Nvel-Mdio-Int.-E.-Mdio-do-IFSP.pdf. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Conselho Superior. *Resolução n.º 62, de 07 de agosto de 2018*. Aprova a Organização Didática da Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: aluno.mto.ifsp.edu.br/images/documentos_institucionais/NOVA-Organizacao-Didatica_Educacao-Basica_Pesquisvel.pdf. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019.

- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- MORAES, F.; KÜLLER, J.A. 2016. *Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, J.M.; FURLANETTO, E. C. A presença da interdisciplinaridade em documentos oficiais produzidos pelos órgãos normativos e gestores dos sistemas escolares. *Revista E-curriculum*. São Paulo: PUC-SP, v.7, n.2, ago. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6808>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

EDUCAÇÃO SEXUAL, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Mario de Oliveira Neto

1. INTRODUÇÃO

A sexualidade humana tem nos últimos tempos tomado lugar de importante discussão com posicionamentos alarmantes, tendências pejorativas, agressivas e discriminatórias. O assunto se divide em duas forças, as que defendem a reflexão sobre o assunto, pensando na importância do debate para a formação cidadã, e os que reprimem, coíbem e menos prezam a temática, apresentando justificativas embasadas nas crenças religiosas. O fato é que o debate é sobre a expressão e vivência da sexualidade do outro, e se essa pode ser debatida em outros espaços, além do ambiente familiar. A grande preocupação trazida por quem é contrário a disseminação do assunto, é sobre a influenciabilidade que a sexualidade pode trazer ao sujeito, especificamente sobre a orientação sexual, ou seja, crê-se que um indivíduo pode influenciar no desejo e interesse afetivo do outro, sem compreender que a sexualidade é um processo contínuo que se estrutura a partir de diversos segmentos. Estes ques-

tionamentos contrários a expressão adequada da sexualidade se confundem com o que é íntimo, privado e público.

O rumo que a sexualidade tem tomado na sociedade contemporânea coloca a temática na esfera pública, na qual todo indivíduo tem participação e condição de opinar a respeito das questões íntimas e privadas de cada sujeito, mantendo as discussões carregadas de preconceito e discriminação, impedindo que a sexualidade tenha seu espaço ampliado. Essa restrição de olhar a sexualidade mantém-na apenas em seus aspectos biológicos de distinção física de corpos.

A teoria psicanalítica de Freud amplia o conceito de sexualidade humana considerando-a como expressão mais íntima do ser.

A World Health Organization (2007, apud AMARAL, 2007, p. 3) conceitua:

Sexualidade é um aspecto central do ser humano durante toda sua vida e abrange o sexo, as identidades e os papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressada nos pensamentos, nas fantasias, nos desejos, na opinião, nas atitudes, nos valores, nos comportamentos, nas práticas, nos papéis e nos relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas estas dimensões, nem todas são sempre experimentadas ou expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, cultural, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais.

Diante dessa conceituação, vemos que a sexualidade está envolta em toda a atitude humana, recebendo influência por diversos fatores. Assim torna-se questão indivisível e indissociável.

Quando pensamos no ambiente escolar e a sexualidade dos alunos que ali estão, vem-nos um questionamento: considerando a importância que a sexualidade exerce na vida do indivíduo, há algum documento e/ou lei que enfatiza a necessidade de explicar questões de sexualidade com os alunos? E havendo tais documentos, a sexualidade se faz necessária ser abordada nesses ambientes?

A lei nº9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), preconiza que é dever do Estado, além da família, participar no desenvolvimento do educando, tendo em vista sua formação para cidadania (BRASIL, 1996). A partir disso, podemos pressupor que a ausência da atuação de tais esferas sociais no processo de formação do educando pode acarretar em segregação, dilapidação das minorias, preconceitos e violência.

Desse modo, a escola é espaço responsável pelo trabalho com Educação Sexual com vistas a formação do aluno. O PCN (Parâmetro Curricular Nacional- Orientação Sexual) descreve que na escola a sexualidade não se registra apenas em paredes ou portas de banheiro, ela deve se inserir na sala de aula através de ações dos alunos e suas relações sociais, porém é trivial observar a tendenciosidade da escola em manter a sexualidade de alunos para fora dela (BRASIL,1998).

Furlanetto e outros (2018) complementam esse raciocínio declarando que, de acordo com o PCN, a educação sexual na escola é compreendida como tema transversal, atingindo todos os níveis de ensino e disciplina dentro das atividades escolares, já que a sexualidade se refere a uma questão inerente do ser humano, construída social e coletivamente ao longo do período de desenvolvimento, e configurada a partir das relações. Acrescenta que o documento detalha que a sexualidade deve ser abordada das seguintes formas: atendendo a programação pedagógica, por conteúdos transversalizados e em programações extras quando da necessidade relacionadas ao tema.

Os autores têm demonstrado que a escola é ponto de referência para o aprendizado em Educação Sexual. Essa constatação nos leva a refletir sobre a atuação dos professores (as) neste contexto.

Assim, o professor (a) surge como figura que facilita o acesso as informações, problematizando e proporcionando espaços de reflexões que vão contribuir para o desenvolvimento e exercício da cidadania.

Considerando a complexidade existente nas questões envolvidas da sexualidade e o papel da escola em trabalhar essa temática, surge-nos outro questionamento oportuno: os professores (as) têm conhecimento sobre sexualidade, compreendendo-na em sua amplitude? Receberam em sua formação inicial conhecimento necessário que lhes de condições necessárias para disseminar o assunto com seus alunos, contribuindo para formação cidadã?

Desta forma, faz-se necessário refletirmos sobre algumas questões importantes sobre a sexualidade a partir de suas conceituações e importância na formação docente. Propomos ainda, refletir sobre Educação Sexual no ambiente escolar, tendo em vista a necessidade de inserção da temática nesses espaços. Será possível, observar estratégias de ensino- aprendizagem que contribuirá de forma direta com professores (as) e/ ou educadores (as) em suas atuações profissionais.

2. CONCEITO PSICANALÍTICO DA SEXUALIDADE HUMANA

A sexualidade é uma característica humana que deve ser observada em seu sentido estrito. Sigmund Freud foi o primeiro teórico a apresentar a sexualidade infantil a partir de seus atendimentos clínicos, observando transtornos psicológicos apresentados por pacientes adultos (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

Os atendimentos clínicos e a análise da neurose levaram Freud a identificar aspectos emocionais que tem relação com a excitação sexual. A relevância dessa questão acarretou no rompimento com intelectuais da época e publicação de duas grandes obras: A Interpretação dos Sonhos (1900) e Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905), as quais encetam o conceito de pulsão para tratar da sexualidade humana (WARMILING, 2017).

Sobre esse conceito, Padilha Netto e Cardoso (2012) apontam que a pulsão sexual, diferentemente do instinto sexual, não se limita às atividades reper-

toriedades da sexualidade biológica, mas constitui o fator primordial que impulsiona toda a série de manifestações psíquicas, estando, portanto, no fundamento do aparelho psíquico e de seu funcionamento.

Pereira (2015) complementa que instinto é um impulso natural, inato, que não compreende a amplitude da sexualidade humana, tendo no conceito de pulsão, trazido por Freud, um representante psíquico de estimulação, ou seja, está relacionado às forças que decorrem das tensões somáticas (excitação sexual, raiva, agressividade, etc.).

A amplificação do conceito freudiano de pulsão nos mostra a indissociabilidade que a sexualidade humana apresenta, rompendo com o conceito simplista biológico, colocando a pulsão sexual como energia essencial que rege o psiquismo.

Silva Junior (2015) aponta que as pesquisas realizadas por Freud contribuem expansivamente para o entendimento da organização biológica, psicológica e social de crianças e adolescentes. O autor ressalta que o pai da Psicanálise caracteriza as necessidades e desejos humanos como pulsão, nomeando a pulsão sexual de libido, reforçando que a sexualidade é força motora vital para a constituição do ser.

Dando importância à questão, Pereira (2015) destaca ainda que a sexualidade é percebida em todos os indivíduos desde a tenra idade, e seu desenvolvimento sadio e adequado repercute numa vida, para os parâmetros psicanalíticos, normal, e a não vivência apropriada poderá levar crianças e adolescentes a tornarem-se adultos problemáticos.

3. A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Ressel e outros (2011, apud SILVA, 2015) descrevem que até pouco tempo a sexualidade era tratada com extremo tabu, sendo muitas vezes proibidos e evitados no ambiente familiar. O diálogo dos pais com seus filhos é imprescindível, pois oportuniza espaços de orientação, estabelecendo maiores laços afetivos e de confiança entre os membros familiares.

A falta de diálogo entre pais e filhos contribuem para que esses busquem informações de outra forma, e muitas vezes obtendo informações inadequadas que os colocam em risco (SAVEGNAGO; ARPRINI, 2013, apud SILVA, 2015).

Falar sobre sexualidade em meios formais, como na escola por exemplo, ainda causa receio, já que na maioria das vezes é entendido como incentivo a práticas sexuais precoces. Programas que se debruçam na tentativa de diminuir comportamentos sexuais de riscos entre adolescentes são eficazes e de forma alguma incentivam comportamentos sexuais antecipados, tendo ainda maior eficácia quando explanam sobre métodos contraceptivos e Infecções Sexualmente Transmissível (IST). Há crença de que a orientações de comportamentos sexuais, bem como seus valores relacionados a sexualidade, é de inteira responsabilidade da família, excluindo assim a participação da escola neste processo (KIRBY, 2003, apud BELO, 2012, p. 5).

É corriqueiro vermos pelos meios de comunicação informações frequentes sobre gravidez indeseja-

da na adolescência, abuso sexual nas mais diversas faixas etárias, violência de gênero, aumento de mortes por homo, trans e/ou lesbofobia, aumento de infecções sexualmente transmissível e HIV/AIDS, etc. Concomitantemente a este devasto índice, uma crescente moralidade apresenta-se em nosso país. Esse moralismo tem distanciado de crianças, adolescentes e jovens o conhecimento sobre Educação Sexual. Vitiello (1995, apud TANFERI, 2013, p. 13) descreve que:

Educar significa formar alguém, proporcionando condições para que este cresça consciente e responsável pelos seus atos. A Educação para a sexualidade, nesse sentido, é ferramenta fundamental para subsidiar discussões sobre as práticas e comportamentos dos jovens em relação aos riscos que envolvem a sexualidade, além de promover a prevenção de problemas futuros e proporcionar o conhecimento sobre o próprio corpo.

Sendo assim, a educação sexual não tem como finalidade apenas informar, mas também desenvolver as habilidades necessárias à utilização destas informações para o exercício saudável de tudo que se relaciona ao corpo (FIGUÉRO, 2009, apud TANFERI, 2013, p.13).

A Escola é um local de educação formal, onde os alunos passam a maior parte do dia em interação social com os pares. É neste local que muitas vezes iniciam relações afetivas que culminam nas primeiras relações sexuais (RODRIGUES; FONTES, 2002, apud MAMPRIN, 2009).

No que diz respeito a Educação Sexual, as escolas têm tido olhar reducionista e biologicista, com pinceladas na reprodução humana. Rodrigues e Fontes (2002, apud MANPRIN, 2009) acrescentam que a escola está muito distante de cumprir seu papel educador e formador de cidadão.

Diante dessa problemática, buscamos a compreensão do porquê a sexualidade é pouco esplanada nos espaços escolares. Assim, Mamprin (2009, p. 6) destaca:

A falta de preparo e treinamento dos professores para abordar a Educação Sexual reflete a problemas corriqueiros em sala de aula, tais como a perda do raciocínio, falta do que falar sobre o assunto, assim como a ausência de amparo do professor, no sentido de que este, como educador, não sabe onde buscar subsídios para adequada abordagem do tema em sala de aula. Esta situação traz, sem dúvida, muita angústia ao educador, no sentido de que este pode transmitir insegurança durante esta difícil tarefa.

Um levantamento realizado nos Institutos Federais (IF) das regiões Sudeste e Sul do país, objetivou analisar os componentes curriculares dos cursos de licenciaturas (Letras, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Pedagogia, Artes Visuais, Ciências Sociais, Educação Física, Ciências Agrícolas, Ciências da Natureza, Computação, Formação Pedagógica de Docente, Informática e Geologia) ofertados pela instituição, com vistas a identificar a temática de Educação Sexual na formação inicial de pro-

fessores (as), contemplada na matriz curricular de cada um deles.

Foram analisadas 63 matrizes curriculares, as quais apontaram para um alarmante índice: 70,39% dos cursos de graduação em licenciatura dos IFs, das referidas regiões, não apresentam em seus componentes curriculares conteúdos que abarcam Educação Sexual, e apenas 29,61% apresentam descrição de disciplinas e conteúdos que abrangem a Educação Sexual na formação de professores.

A referida pesquisa e um apontamento realizado por Mamprin (2009), faz-nos observar a insuficiência do conhecimento dos professores (as) em Educação Sexual. Esse despreparo contribui para a formação deficitária de alunos, com constituições de indivíduos despreparados do ponto de vista da formação cidadã. Será essa formação deficitária do cidadão que tem contribuído para o aumento de discriminação, ódio contra gays, lésbicas, travestis e transexuais; aumento do índice de infecções sexualmente transmissíveis, HIV/AIDS; aumento do índice de crianças e adolescentes que sofrem abuso sexual?

Para tratar o assunto gênero, assim como a Educação sexual, há grande necessidade de os educadores passarem por uma capacitação com o objetivo de sanar alguns problemas herdados da educação que cada um recebeu, sanando problemas comuns como machismo, sexismo e preconceitos. Essa capacitação proposta poderia servir para buscar qualidade na educação sexual, incorporando os dinamismos culturais, sociais e sexuais, conduzindo e propiciando a

formação de seres humanos críticos, criativos e ousados (MAMPRIN, 2009, p. 8).

4. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO SEXUAL

No processo de formação de professores, Schon (1983, apud BARCELOS; JACOBUCCI, 2011) descreve que deve ser considerado a ação reflexiva, abertura intelectual e responsabilidade diante das consequências acadêmicas, sócio-políticas e pessoais dos alunos, recomendando a reflexão e equilíbrio na rotina escolar diária.

As ações educativas devem abranger todos os aspectos envolvidos, não apenas informando, mas desenvolvendo habilidades necessárias à utilização dessas informações para o exercício saudável da sexualidade. Programas de sexualidade e prevenção não podem se distanciar da sensibilização dos sujeitos em relação ao pensar, sentir e agir; devem fomentar a formação de atitudes (BARCELOS; JACOBUCCI, 2011).

Complementando esse pensamento, Figueiró (2009, apud NOGUEIRA et al., 2016) contribuem alertando que o papel do professor é gerar oportunidades para reflexão e discussão, para que os alunos tenham condições de formarem suas opiniões a respeito dos mais diversos assuntos que envolvem a sexualidade, proporcionando acesso às informações precisas, objetivas e científica sobre o assunto.

São Paulo (2006, apud SILVA, 2015) apresenta como proposta metodológica de Ensino em Educação Sexual, a formação de grupos com alunos, descrevendo que o grupo contribui para troca de experiências e vivências, além do desenvolvimento a partir de reflexões críticas, tendo no grupo maior valorização das ideias e sentimentos entre os envolvidos. Considerada como abordagem participativa, essa ação não impacta apenas no sentido da informação a partir de palestras e apresentações, a metodologia participativa permite que os adolescentes e jovens sejam protagonistas de suas ações, com atuação ativa e não apenas receptiva, possibilitando a busca de soluções por questões diárias da vida.

Nogueira (2016) propõe ainda, como parte a ser adotada da metodologia de ensino, a escolha adequada de material didático, considerando que este contribui efetivamente no auxílio ao professor em suas abordagens aos temas de sexualidade em sala de aula. O autor acrescenta uma questão importante, quando descreve sobre ensino-aprendizagem, declarando que ensino da sexualidade não se limita a colocar em prática as estratégias de ensino, o aprendizado ocorre também a partir da atitude dos professores (FIGUEIRÓ, 2009, apud NOGUEIRA et al., 2016)

Sendo assim, o objetivo maior é contribuir para que os alunos vivam de forma satisfatória, prazerosa, afetiva e emancipatória sua sexualidade, propondo o educador o respeito a si e ao outro, garantindo desta maneira os direitos básicos dos alunos de acesso à informação e conhecimento, elementos primordiais

na formação de cidadãos (FURLANI, 2009, apud, NOGUEIRA et al., 2016). Silva & Ribeiro (2011, apud NOGUEIRA, 2016), acrescentam que, para que a reflexão sobre a sexualidade ocorra é necessário a vinculação de formas pedagógicas de ensino e aprendizagem variadas, não restringindo ao espaço físico escolar e apenas a materiais didáticos, o educador pode e deve recorrer a estratégias metodológicas variadas. O autor compreende que o diálogo entre professores (as) e alunos (as) é o cerne do ensino-aprendizagem. A linguagem é estrutura da relação pedagógica e influencia diretamente na aquisição de conhecimento dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade é energia que está inserida em todas as vivências humanas, desde o nascimento, conforme descrita na teoria do desenvolvimento humano de Freud.

Nessa teoria, observamos que tratar a sexualidade como algo a parte ou separado do sujeito é algo impossível e pode acarretar sofrimento expressivo no indivíduo, além de desenvolver diversas patologias que comprometem expressivamente a vida do sujeito e as relações que estabelece com o outro.

Consideramos importante e necessário o diálogo sobre sexualidade no ambiente familiar visto que, quando instruídos adolescentes e jovens tendem a aumentarem a probabilidades de manterem o au-

tocuidado, distanciando-se de ISTs, HIV/AIDS, gravidez indesejada, abuso sexual, etc.

Todo esse arsenal de informação não se restringe apenas ao seio familiar, pode e deve ser abordado no ambiente escolar. A escola constitui-se como ambiente de socialização e formação de cidadãos e como tal deve inserir em suas práticas pedagógicas questões que norteiam a sexualidade a partir da introdução de Educação Sexual a seus alunos.

As estratégias de ensino, utilização de materiais didáticos pertinentes e adequados, criação de espaço de reflexão, diálogo entre professor (a) e aluno (a) e a capacitação e formação continuada são algumas questões apresentadas e fundamentais para contribuir com o ensino-aprendizagem em Educação Sexual nas escolas.

Um ponto relevante foi a constatação da ausência de conhecimentos específicos dos educadores para atender as necessidades e demandas dos alunos (as) em sexualidade. As instituições não apresentam em seus currículos formadores conteúdos curriculares que deem condições para o profissional atuar sobre a temática. A busca por esse conhecimento sé dá de forma aleatória, a partir do interesse de cada profissional, mantendo-se nas mais diversas vezes em apontamentos simplistas da sexualidade.

Das estratégias acima elencadas, notamos que todas têm relação direta com o conhecimento prévio do professor/educador sobre o assunto. A criação de espaços de interação entre os alunos (as), o diálogo, bem como a utilização de materiais didáticos de

apoio, só se dará quando o professor (a) obtiver conhecimento necessário para a utilização dessas estratégias e/ou criação de outras metodologias de ensino que garantam a efetivação dos direitos de seus alunos (as), sem desconsiderar é claro, a forma como o professor conduz o assunto.

Desse modo, reconhecemos que há necessidade alarmante de revisão dos componentes curriculares dos cursos de graduação e capacitação dos profissionais inseridos no mercado de trabalho, para que esses ampliem seus conhecimentos sobre sexualidade humana e assumam essa temática dentro de suas práticas profissionais diárias, para que só assim seja garantida a formação integral do sujeito, conforme orientação dos documentos oficiais que regem o processo educacional.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, Vera Lúcia do. *A Psicologia e sua importância para a Educação*. Natal, RN: EDUFRN, 2007. Disponível em:

<http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia_Educacao/Psi_Ed_A13_J_GR_20112007.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BARCELOS, Nora Ney Santos; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Estratégias Didáticas de Educação Sexual na Formação de Professores de Ciências e Biologia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, [S.l.], vol. 10, n. 2, p. 334-345, 2011. Disponível em:

<http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/ART6_V OL10_N2.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BELO, Marta da Silva Prata. *Educação sexual em meio escolar: perspectivas dos professores*. 2012. 68f. Dissertação (Psicologia da Educação e da Orientação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf > Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. 1998. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

COSTA, Elis Regina da ; OLIVEIRA, Kênia Eliane de. A Sexualidade segundo a teoria psicanalítica freudiana e o papel dos pais neste processo. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí-GO, vol. 2, n. 11, 17 p., 2011. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20332/19287> >. Acesso em: 17 jun. 2019.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMAN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista da; MARIN, Angela Helena. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v.48 n.168 p.550-571 abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-550.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MAMPRIN, Angela Maria Paccola. *A importância da educação sexual na escola para prevenção de conflitos ge-*

rados por questão de gênero. 2009. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1940-8.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

NOGUEIRA, Natália Souza; ZOCCA, Adriana Rodrigues.; MUZETTI, Luci Regina.; RIBEIRO, Paulo Rennes. Educação Sexual no Contexto Escolar: As Estratégias Utilizadas em Sala de Aula pelos Educadores. *Holos*, Natal/RN, Ano 32, vol. 3, p. 319-327, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2016.2302>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

PEREIRA, João Vitor Santana. *Psicanálise e cinema: sexualidade, desejo e pulsão de morte em Almodóvar*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, 2015. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradopsicologia/2016/Defesas_Site/joao_victor.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PADILHA NETTO, Ney Klier; CARDOSO, Marta Rezende. A sexualidade e pulsão: conceitos indissociáveis em Psicanálise? *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 3, p. 529-537, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n3/a18v17n3.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SILVA, Claudiane Araújo da. *Abordando sexualidade na escola*. 2015. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estratégia de Saúde da Família) - Universidade Federal de Minas Gerais, Maceió, 2015.

SILVA JUNIOR, E.E. Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade sob a luz da cultura de massa: reflexões sobre o pensamento de Freud na contemporaneidade. *Revista Exitus*, Santarém/PA, vol. 5, n.º 1, p. 122-

140, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/97/97>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

TANFERI, Jorgina Aparecida. O papel da Educação na Sexualidade do Indivíduo: A Educação Sexual na Escola. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_cien_pdp_jorgina_aparecida_tanferi.pdf> Acesso em: 02 abril 2019.

WARMLING, Diego Luiz. A sexualidade entre a Psicanálise Freudiana e a Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. *Perspectivas*, [S.l], vol. 2, n. 1, p. 77-93, 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/perspectivas/article/view/2037/9761>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ENTRE A MATEMÁTICA E O INGLÊS: PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES NA ESCOLA

Jose Carlos Thompson da Silva
Adriana Falqueto Lemos

1. INTRODUÇÃO

Em *A Ordem do discurso* (1996), Michel Foucault observa que o discurso é objeto de poder e ferramenta que transita entre limites interpostos de ordens moral, social e legislativa. Sendo também o discurso, segundo Foucault (1996), meramente exposição de ideias e de discursos já ditos anteriormente (já que nada é único e tudo é redito e refeito em um jogo de apropriação e transmissão de conceitos que existem), o conceito de verdade acaba por se esfumçar: diferentemente do que dizem Platão e Aristóteles, sobre uma verdade que se revela através da acumulação de conhecimento ou de evidências. Para Foucault (1996), a verdade pertence àquele que discursa mais articuladamente.

Sobre isso, podem-se fazer duas apreensões a respeito do ensino: a primeira, que a situação de poder na qual o professor está advém do seu poder de verdade sobre fatos e informações, os quais outras pessoas (os alunos, por sua vez) desconhecem; a segunda, que tal situação de poder é também fonte de controle

de informação, que quanto mais fragmentada, supostamente mais dosada pode ser. Essa fragmentação disciplinar que ocorre retira o poder do aluno de concatenar ideias que são, de fato, fonte de uma só matéria.

No entanto, a fragmentação do saber (que se tornou disciplinar) não foi, a princípio, objetivada pelo desejo de poder sobre o conhecimento. Segundo Monica Aiub (2006), o conhecimento e a educação unificada da sociedade grega permaneceram sendo oferecidos à população até a idade média. Foi só com a chegada da Modernidade que Galilei (1564-1642), por exemplo, decidiu isolar seu objeto de estudo para se especializar. Outra ruptura importante, segundo Aiub (2006), foi causada com a publicação de Descartes (1596-1650), *Meditações da Filosofia Primeira* (1641); a partir de então, o conceito de dualidade e dicotomia corpo-mente foi sendo aplicado a outras matérias.

As implicações disso, na Ciência Moderna, levam a um olhar para as partes em detrimento do todo. O corpo a ser estudado é isolado de seu contexto, dividido em partes, estudado parte a parte, até que se encontre a parte defeituosa, que deverá ser substituída por uma “nova peça”, ou extirpada, como se extirpa o mal (AIUB, 2006, p. 109).

E se o estudo científico foi influenciado pelas ideias de Descartes, também o foi o estudo da Didática, de Comenius (1592-1670), que propôs que as informações pudessem ser divididas entre matérias a fim de que

cada um dos assuntos pudesse ter uma metodologia e um tempo diferentes para o aprendizado.

Mas a fragmentação do conhecimento e o racionalismo no estudo e na pesquisa não foram medidas completamente satisfatórias; ao mesmo tempo, não é possível que um mesmo profissional ensine (ou pesquise) todas as disciplinas ou todas as facetas de um mesmo objeto de estudo. Segundo Aiub (2006), é a partir da segunda metade do século XX que a interdisciplinaridade surge como alternativa para consolidar saberes já fragmentados. Complementa a autora: “o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a transferência de métodos de uma disciplina para outra, o que pode ocorrer em diferentes graus” (AIUB, 2006, p. 110).

Apesar de o trabalho interdisciplinar ser uma ideia que existe há décadas, a autora argumenta que muitos outros estudiosos, como Bourdieu e Castoriadis, perceberam ainda dificuldades para a implementação de práticas de ensino e de pesquisa que não fossem disciplinados. Por um lado, a fragmentação do mundo favorece, assim como Foucault afirma, a incomunicabilidade entre os diferentes saberes, impedindo que o aluno enxergue o todo e, portanto, a verdade. Por outro lado, a disciplinarização do saber é parte fundamental da burocratização do ambiente escolar (e também de pesquisa).

A disciplinarização implica em poder e controle dos mecanismos de socialização; os enquadramentos rigorosos caracterizam sistemas fortemente centralizados, relações verticalizadas e pouca iniciativa para profes-

sores e alunos. A tendência a descompartmentalizar disciplinas provoca o enfraquecimento dos enquadramentos curriculares, o favorecimento da inventividade e a autonomia do grupo. Desta forma, o fato de, apesar de décadas de discussão, não termos conseguido tornar a interdisciplinaridade uma prática, não termos conseguido efetivar alternativas à racionalidade do mundo moderno, revela uma estrutura social compartimentalizada, dividida, burocratizada, centralizada em uma hierarquia verticalizada favorecendo os mecanismos de poder e controle social vigentes, e impedindo iniciativas que provoquem modificações (AIUB, 2006, p.111).

Alguns dos fatores apontados pela professora, segundo a leitura de Proust, a respeito dos pontos de dificuldade em ações interdisciplinares são: a) o “espírito de paróquia”, que se configuraria no medo de ter sua matéria de estudo desqualificada; b) a “perda informacional”, que vem a ser o medo da banalização da disciplina; c) o “conservadorismo institucional”, advindo do medo de que, ao transgredir valores burocráticos institucionalizados, haverá descrédito, e d) o “conservadorismo individual”, gerado por uma espécie de medo pessoal ou por insegurança. Ainda, segundo Aibu (2006, p. 111-112),

Perrenoud (1997) aponta outra natureza de obstáculos, visto que a interdisciplinaridade exige a modificação dos hábitos dos alunos, que necessitarão maior envolvimento nas tarefas, assim como mais transparência na elaboração de seus trabalhos e estudos. O mesmo diz respeito aos profissionais. Para que seja possível esta-

belecer um trabalho interdisciplinar, é preciso que as ações de cada profissional sejam transparentes, que se saiba o que se faz e que se disponibilize a pensar junto com os demais profissionais envolvidos no projeto, considerando as necessidades que a questão impõe. Todas essas modificações exigem alterações nos hábitos, pois o saber não é apenas uma disciplina, ele incorpora-se às relações interpessoais e à própria corporeidade do sujeito. No modelo disciplinar, a produção do conhecimento é individual. No modelo interdisciplinar faz-se necessária a inter-relação pessoal. No modelo disciplinar não há iniciativa de professores e alunos; no modelo interdisciplinar, a iniciativa de professores e alunos, assim como a autonomia do grupo é fomentada.

Nessa perspectiva, o planejamento e a realização de trabalhos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, tanto no âmbito da pesquisa quanto no ensino, são desafiadores para professores, que devem se propor a, de certa maneira, abdicar de seu discurso de poder sobre uma disciplina para compartilhar, com outro profissional que possui outro saber, de uma atividade em conjunto. Parte desse processo requer a compreensão de que não se estará sobre o controle de tudo e que é preciso romper com barreiras institucionais (tanto do saber quanto da burocracia escolar), para que se possa retornar ao estudo da compreensão do mundo como um todo – e não fragmentado.

2. A MULTIDISCIPLINARIDADE ENTRE MATEMÁTICA E INGLÊS

Durante o ano letivo os professores têm oportunidades de planejar atividades multidisciplinares, seja no momento do planejamento (que é feito por área e em dias específicos nas escolas do Governo do Estado do Espírito Santo), seja em aulas soltas de planejamento, seja na hora do recreio. Os próprios documentos oficiais, tanto os do Governo Federal quanto os do Governo do Estado, apontam para a realização de atividades multidisciplinares, por exemplo, como o seguinte trecho explicita:

[...] ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão (BRASIL, 1997, p. 44).

Mesmo assim, conforme Elizabeth Fernandes de Macedo explicita em “Os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (1998), as ideias e sugestões para práticas didáticas multidisciplinares trazidas no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) esbarram na própria disciplinarização e nas áreas de saber e seus conteúdos propostos no documento oficial. Para Macedo, os temas transversais propostos pelo PCN deveriam fazer parte do currículo como formati-

vo, oposto do formato oferecido: atividades paralelas, que podem ou não ser desenvolvidas pelos educadores. “Por que não fazer deles o núcleo central da estruturação curricular e inserir ‘transversalmente’ as diferentes áreas do conhecimento?” (MACEDO, 1998, p. 25).

Este é, por exemplo, um dos desafios encontrados: os temas transversais estão, muitas vezes, “soltos” no currículo de base das disciplinas; além disso, se se leva em consideração que as áreas de conhecimento (línguas, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias), têm seus dias de planejamento em separado, percebe-se que, institucionalmente, não há incentivo ou possibilidade para que professores de duas áreas diferentes possam planejar juntos. Ou seja: a multidisciplinaridade ou o planejamento de temas transversais acabaria por ocorrer dentro de áreas de conhecimento fixas, o que não dilui a disciplinaridade e a fragmentação.

Segundo Bolzan (2002), o conhecimento construído na perspectiva vigotskiana se caracteriza pela dinâmica da atividade humana apresentada em duas dimensões: a reprodutora e a produtora. Entende-se por reprodutora a repetição do que já existe (o que mais tem ocorrido nas atividades escolares), enquanto a produtora trata da produção de novidades, que é o que adotamos como desafio para as mudanças no ensino. Concordando com isso, Fiorentini e Freitas (2009, p. 79) comentam que

[...] os cursos de formação do professor de matemática priorizam uma prática de ensino na qual se sobressaem a oralidade, a explicação, a repetição de procedimentos com extensas listas de exercícios, a distribuição de um conhecimento já pronto, sistematizado e formalizado, sem que o aluno tenha oportunidade de buscar, por si próprio, o conhecimento, seja mediante pesquisa ou leituras.

Por isso, buscamos neste trabalho uma prática que permitisse que os alunos fossem protagonistas da construção de seus conhecimentos. Além disso, acreditamos que o trabalho conjunto contribui para a troca de experiências e conhecimentos. Isso se dá pela leitura de Carvalho (2009), por exemplo, e a realização de um estudo investigativo sobre o impacto do trabalho colaborativo no desenvolvimento do conhecimento didático em Análise Combinatória de duas professoras, centrado em duas questões de investigação. O trabalho colaborativo é visto como facilitador da promoção de uma atitude reflexiva e investigativa dos professores, face às dificuldades apresentadas pelos alunos. Os resultados obtidos mostraram como o trabalho colaborativo pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência crescente de que a mudança de estratégias, na prática letiva, pode ser possível a partir do envolvimento e dos esforços pessoais, e tendo como base o trabalho.

Acreditamos que a atividade de ação multidisciplinar entre matemática e inglês proposta neste trabalho pode ser adaptada a diferentes níveis de ensino e que outras versões poderão surgir, à medida em que

outros conteúdos forem explorados. Para o ensino de Análise Combinatória, Borba (2013) defende que este deve ser trabalhado desde as séries iniciais do ensino fundamental, em um processo de aprofundamento contínuo, criando possibilidades ao aluno para que, no ensino médio, este tenha melhor compreensão das fórmulas. Para a autora, desde os primeiros anos de escolarização devem ser trabalhadas situações explícitas de *arranjo*, *combinação* e *permutação*, além dos problemas de produto *cartesiano*.

Foi durante um horário de recreio do ano de 2014, no segundo trimestre, quando os professores de Língua Inglesa, Adriana Falqueto Lemos, e de Matemática, Jose Carlos Thompson da Silva, estavam conversando sobre as atividades ora desenvolvidas com os segundos anos do ensino médio da escola EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta que perceberam se tratar de temas comuns. De um lado, a professora de Língua Inglesa estava ensinando vocabulário de alimentos e escrita de gênero textual receita, planejando fazer uma atividade que envolvia a preparação de uma salada de frutas; enquanto isso, o professor de Matemática estava ensinando análise combinatória e medidas, e planejava uma atividade de salada de frutas para que os alunos pudessem observar os efeitos das teorias estudadas. Ambos os professores ficaram felizes ao perceberem que poderiam estabelecer um ponto de contato com os conteúdos que estavam sendo ministrados para os alunos.

O planejamento da atividade se deu em horários como o recreio e a saída das aulas, já que ambos os

professores não tinham o mesmo horário de planejamento. Mesmo assim, depois de cerca de duas semanas, os docentes já haviam organizado os horários das aulas para a aplicação da atividade, como ela aconteceria e quais seriam as avaliações.

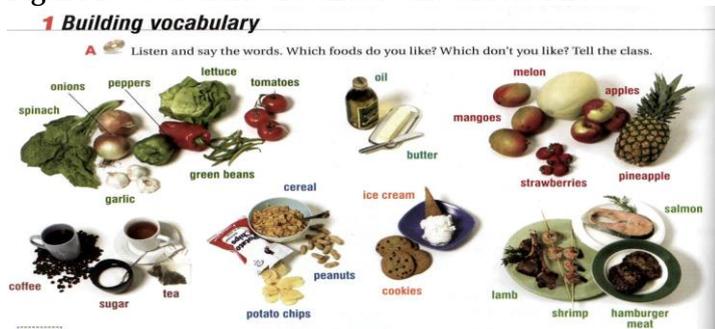
Foram escolhidas as turmas 2M1, com vinte e quatro alunos, e 2M2, com trinta alunos, por serem os grupos nos quais os professores atuavam. Foi importante para os professores realizar a atividade, já que a integração das disciplinas faz parte de uma forma de organização que favorece a educação e que contempla as formas de conhecimentos produzidas pela atividade humana, ao passo em que não separa o conhecimento produzido pela humanidade do conhecimento científico adquirido pelos educandos.

A racionalização reflexiva sobre a própria prática, para Shulman (2005) é a máxima na orientação dos professores, tanto inexperientes quanto experientes, para adquirirem a sabedoria com a própria prática, produzindo novas concepções de ensino. Para o autor, o problema de divulgação das sabedorias adquiridas com a prática está no esquecimento individual e coletivo das criações elaboradas por professores, pois a educação não tem sido transmitida por um público formado por colegas, e a não disponibilidade desses materiais para os companheiros de trabalho, tanto atuais quanto futuros, tem sido causa de perdas de construções educacionais tão importantes.

2.1 Desenvolvimento da Atividade

A professora Adriana, da disciplina de Língua Inglesa, trabalhou em duas aulas de cinquenta e cinco minutos alguns vocabulários com o uso do livro didático *Touchstone*, vocabulário comum do *syllabus* de livros didáticos de ensino de língua inglesa, que contém desde frutas a alimentos em geral.

Figura 1: Vocabulário trabalhado em sala de aula



Fonte: McCarthy (2005, p. 120).

Durante a aula, os alunos tiveram que responder a cinco perguntas: a) *What's your favorite food?* b) *What food do you hate?* c) *Are you allergic to any food?* d) *What do you eat for breakfast?* e) *What do you never eat for dinner?*¹

O professor Jose Carlos, da disciplina de Matemática, trabalhou em duas aulas de cinquenta e cinco

¹ a) Qual a sua comida favorita? b) Qual comida você odeia? c) Você é alérgico a alguma comida? d) O que você come no café da manhã? e) O que você nunca come no jantar?

minutos o conceito de combinação simples e estratégias de resolução.

Em seguida, os professores comunicaram aos alunos que haveria uma aula com matemática e inglês, em que eles fariam uma salada de frutas em grupos. Foi pedido a esses grupos que se organizassem para trazerem as frutas de que gostavam; a professora de Inglês se voluntariou para levar leite condensado, a pedido dos alunos. Na semana seguinte, os docentes uniram-se na aula com os alunos: cada uma das duas aulas foi marcada para coincidir com o planejamento do outro, de forma que ambos os professores estivessem presentes no dia de cada aula de cada turma.

A salada de frutas foi realizada com as turmas separadas. A turma do 2M2 realizou a atividade no refeitório, numa aula de cinquenta e cinco minutos; posteriormente, a turma do 2M1, também numa aula de cinquenta e cinco minutos. Os alunos estavam divididos em grupos com quatro ou cinco integrantes e tiveram que medir a massa das frutas utilizadas na composição da salada, fazer uma planilha com os preços dos ingredientes e calcular o preço total da salada produzida.

Paralelo a essa atividade, os discentes tiveram que escrever em língua inglesa a receita da salada de frutas que estavam fazendo, utilizando os verbos *cut*, *add* e *mix* e o vocabulário aprendido em sala anteriormente.

Após a realização da salada de frutas e em outra aula de Matemática de cinquenta e cinco minutos, os alunos tiveram que descrever e calcular todos os pos-

síveis tipos de salada de frutas que eles poderiam produzir com os ingredientes utilizados pelos grupos. Além disso, fizeram um cálculo do valor e do peso (massa) de cada novo tipo de salada que poderia ser feito. Já numa aula seguinte, na disciplina de Inglês, também de cinquenta e cinco minutos, foi pedido que os alunos, a partir da receita que executaram, elaborassem duas novas com as quatro sugestões que havia no quadro: *Green salad*, *Mousse*, *Shake* e *Fruit salad*. Os alunos escreveram, perguntaram por novos verbos e também fizeram as receitas da maneira como eles gostam de comer (por exemplo, a vitamina – *Shake* – poderia ser de qualquer fruta). As receitas foram corrigidas no caderno, favorecendo a produção do gênero textual, tendo as dificuldades dessa modalidade de texto minimizadas.

2.2 Avaliação da atividade

Nas provas trimestrais de Língua Inglesa e de Matemática, que aconteceram um mês depois da atividade, os professores exploraram questões envolvendo receitas de saladas de frutas e os resultados foram satisfatórios, levando-nos a acreditar que a prática multidisciplinar contribuiu para a aprendizagem dos alunos. Os alunos gostaram da realização da atividade e entenderam o objetivo da multidisciplinaridade: perceberam que os conhecimentos podem ser estudados separadamente, mas que fazem parte de um todo, um mesmo objeto de estudo, o mundo.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A atividade foi um sucesso entre os alunos. Aqueles que estavam em outras séries ficaram muito curiosos e quiseram participar, mas não era possível que se fizesse com todos: havia outros conteúdos e outras atividades programadas para os demais grupos. Os professores também se sentiram satisfeitos com a realização das atividades propostas no planejamento, pois os conteúdos apresentados puderam ser praticados pelos alunos de uma forma mais lúdica e multidisciplinar.

Além do conteúdo, foi possível praticar valores importantes com os alunos, já que eles foram orientados a trabalharem em grupos, a se respeitarem e a limparem o local depois da realização da tarefa. Isso reforça algumas das diretrizes da LDB, que orienta para que as práticas desenvolvidas no âmbito escolar prezem pela “[...] difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, a atividade, no âmbito do ensino de Língua Inglesa, corresponde às orientações do *Currículo Básico das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo* em relação ao ensino de língua estrangeira, já que “[...] na sala de língua estrangeira moderna, existem dimensões de caráter pedagógico, cultural, social e afetivo. Trata-se de um lugar de crescimento e de autoconhecimento e as tarefas propostas devem

atingir as múltiplas capacidades dos alunos em formação” (ESPÍRITO SANTO, 2000, p.100).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua estrangeira, a pessoa só pode se comunicar entendendo que está numa cultura e estando a alteridade em outra, produzindo “meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (PCN, 2000, p. 26). A comunicação é um processo de aprendizagem sócio interacional, ou seja, alguém só se comunica quando há outra pessoa para tal, e a comunicação se estabelece numa interação. Além disso, o PCN discute a ideia de que aprender um idioma estrangeiro não se resume apenas à aquisição de conhecimentos linguísticos que façam com que o educando transcreva sua língua pra outra: a ideia é a de que é dever do educador promover atividades que se relacionem com outras disciplinas, de forma que o aluno possa aprender outro idioma de maneira formativa. As competências e habilidades descritas como parte da representação e comunicação do PCN para línguas estrangeiras devem ser construídas interacionalmente.

Assim, a atividade foi além do esperado e aglutinou o aprendizado e a prática de vários conteúdos importantes, tanto para a educação formal do aluno quanto para a educação para a cidadania. Apesar de existirem barreiras para a realização de atividades multidisciplinares no âmbito escolar (e na própria

pesquisa para a realização da atividade e posterior divulgação), é importante que elas sejam transpostas e que os professores se permitam planejar e desenvolver atividades juntos. Essas atividades são prazerosas para os alunos e os professores, e melhoram a recepção dos conteúdos e a aquisição deles em longo prazo.

4. REFERÊNCIAS

AIUB, M. Interdisciplinaridade: das origens à atualidade. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 107-116, 2006.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002. 168 p.

BORBA, R. Vamos combinar, arranjar e permutar: aprendendo combinatória desde os anos iniciais de escolarização. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba, PR, 2013.

CARVALHO, B. V. do A. de. *O trabalho colaborativo como meio de desenvolvimento do conhecimento didático de professores de Matemática no tema de Análise Combinató-*

- ria. 2009. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, 2009.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. *Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos*. Vitória: SEDU, 2009. (Currículo Básico Escola Estadual; v. 01)
- FIORENTINI, D.; FREITAS, M. T. M. Investigar e escrever na formação inicial do professor de matemática. In: FIORENTINI, Dario, et. al. (Org.) *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 77-99.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- MACEDO, E. F. Temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 8, p. 23-27, 1998.
- McCARTHY, Michael, et al., *Touchstone 1*. Cambridge Press, 2005.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada-España, a.9, n.2, p.1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

MINICURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana Falqueto Lemos

Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil (2018). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Avaré, Brasil.

Élida Cristina de Carvalho Castilho

Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (2005), especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (2010) e pós-graduação stricto-sensu em nível de Mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-CPTL (2016). Atualmente cursa Doutorado em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Discurso, subjetividade e ensino de línguas, também pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus Três Lagoas. É professora EBTT no Instituto Federal de São Paulo - Campus Avaré, atuando como professora de língua portuguesa e língua espanhola da Educação Básica, Técnica e Tecnológica e de Crítica Literária e Teoria da Literatura no Ensino Superior, Curso de Letras Português-Espanhol. Foi coordenadora e professora titular de língua portuguesa e língua espanhola do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza por oito anos e também atuou por seis anos como professora de língua espanhola na Secreta-

ria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e na REDE SESI/SP, além de instituições privadas de ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino da língua portuguesa e literatura, ensino de língua espanhola, estudos linguísticos e Análise de Discurso de linha francesa.

Eva Cristina Francisco

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2016) e possui pós-doutorado na mesma área pela mesma universidade (2018). Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2004), mestrado em Comunicação pela Universidade de Marília (2010), curso de Especialização em Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Internacional de Curitiba (2011) e constitui o corpo docente do Instituto Federal de São Paulo - Câmpus Avaré. Tem experiência na área de Letras, com concentração em língua inglesa, Linguística e Estudos da Linguagem. Atuou também como coordenadora e docente do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários, no programa de pós-graduação lato sensu da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Também participou de projetos de ensino, pesquisa e extensão na UENP, UEL e IFSP. Atuou como docente no curso de formação de professores (PARFOR) e ministrou cursos do PDE. É líder do Grupo de Pesquisas na área de Letras (EA-LIFP). Atualmente é coordenadora do curso de Letras

Português e Espanhol no IFSP - Câmpus Avaré e está envolvida em projetos/cursos de ensino, pesquisa e extensão da mesma instituição.

Flavia Hatsumi Izumida Andrade

Possui graduação em Curso de Letras pela Universidade Federal de São Carlos (2007), mestrado em Máster Oficial en Formación de Profesores de Español - Universidad de Alcalá (2010) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2016). É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del Rei (2016). Iniciou o doutorado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos (2019). Atualmente é Professora EBTT no Instituto Federal de São Paulo, câmpus de Avaré. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada.

Jean Carlos da Silva Roveri

Possui graduação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Câmpus de Assis (2011). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura Espanhola. É especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina, UEL (2013). Atualmente é mestrando em Docência para Educação Básica, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, câmpus Bauru. Tem interesse pela área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus desdobramentos nos documentos oficiais. Possui fluência e experiência na língua espanhola, tendo vivido

diferentes períodos na Argentina, onde estudou na Universidad Nacional de Cuyo, UNCuyo (2010), e na Espanha (2014). Nessa última, desenvolveu pesquisa de campo sobre o uso das formas de tratamento pelos adolescentes espanhóis, além de ter realizado um curso de capacitação profissional docente (2014). É professor no Instituto Federal de São Paulo - IFSP, campus Avaré, atuando como professor no Ensino Médio Integrado e no curso de Letras - Português/Espanhol, na Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER) e Coordenador do Centro de Línguas (CELin).

Jose Carlos Thompson da Silva

Doutor em Educação com ênfase em Educação Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Especialista em Psicopedagogia Institucional. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Membro do Grupo de Estudos em Educação Matemática do Espírito Santo (GEEM-ES). Desenvolve pesquisas na área de Educação, Educação Matemática, na formação de professores, ensino, aprendizagem e avaliação, jogos matemáticos, resolução de problemas e análise combinatória. Tem experiência no ensino fundamental, no ensino médio e superior. Atua como professor de matemática do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo/Aracruz.

Maria Glalcy Fequetia Dalcim

Formada em Letras com habilitação em Português e Inglês pelas Faculdades Integradas Regionais de Avaré - FIRA (2001), possui especialização em Fundamentos da Leitura Crítica da Literatura pela Universidade Estadual Paulista – UNESP (2004), participou como bolsista do Swiss International Teachers Program – SITP – pela Virginia Polytechnic Institute and State University (USA – 2007), possui mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2012) e, atualmente, desenvolve seu doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Foi professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Rede Estadual de São Paulo por 14 anos, com foco no Ensino Médio, e Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da disciplina de Língua Inglesa na Diretoria Regional de Ensino de Avaré – SP, atuando principalmente na formação continuada de professores da rede. Desde 2015, faz parte do quadro de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Avaré, onde ministra aulas de componentes curriculares relacionados às áreas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos de Agroindústria, Lazer e Mecatrônica e à área de Linguística no curso superior Licenciatura em Letras, além de participar de projetos de pesquisa e extensão na mesma instituição.

Mario de Oliveira Neto

Psicólogo, mestrando em Educação Sexual na UNESP campus Araraquara/SP. Tem interesse em Sexualidade, Educação Sexual e Desenvolvimento Humano. Possui experiência em Psicologia Clínica (orientação Psicanalítica), Psicologia Institucional com ênfase em Socioeducação. Atualmente é psicólogo na Fundação CASA Feminino Cerqueira Cesar/SP e no Lar São Vicente de Paulo de Cerqueira César/SP. Atua em supervisão de casos clínicos e assessoria psicológica institucional.

Tamyris Proença Bonilha Garnica

Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2018). É professora EBTT do Instituto Federal de São Paulo, Brasil

A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea e é imprescindível torná-la uma práxis na formação docente. Nesse sentido, esta obra apresenta vários aportes teórico-metodológicos sobre como esta teoria da interdisciplinaridade se apresenta no campo acadêmico atual. A partir de dinâmicas de diferentes estudos, discussões e percursos teóricos, essa obra apresenta questões sobre as inter-relações existentes entre ciências, temas, conteúdos e atividades que tecem os processos de construção do ser e do mundo. Corresponde à procura de um equilíbrio entre uma análise fragmentada e uma composição integrada, como também entre as visões marcadas pelas lógicas racional, subjetiva e instrumental. Vale a pena usufruir da leitura de cada pesquisa aqui apresentada.



Pedro & João
editores

ISBN. 978-85-7993-703-3



9 788579 937033