

OS PROFESSORES E SUAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO, PESQUISA E ENSINO

FRANCISCO RENATO LIMA
(Organizador)

**OS PROFESSORES E SUAS
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO,
PESQUISA E ENSINO**



Pedro & João
editores

FRANCISCO RENATO LIMA
(Organizador)

**OS PROFESSORES E SUAS
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO,
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.

Francisco Renato Lima (Organizador)

Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 475p.

ISBN 978-85-7993-671-5 [Impresso]

978-85-7993-672-2 [Ebook]

1. Estudos de Educação. 2. Formação de professores.
3. Professores pesquisadores. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

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

Revisão: Francisco Renato Lima

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/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

O todo é ao mesmo tempo maior e menor que a soma das partes

Imaginemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, seda, algodão, lã, de cores variadas. Para conhecê-la, seria interessante conhecer as leis e princípios relativos a cada uma dessas espécies de fio. Contudo, a soma dos conhecimentos sobre cada tipo de fio que compõe a tapeçaria é insuficiente para conhecer essa nova realidade que é o tecido (ou seja, as qualidades e propriedades dessa tessitura). É também incapaz de nos auxiliar no conhecimento de sua forma e configuração.

A primeira etapa da complexidade indica que conhecimentos simples não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Trata-se de uma constatação banal, que, no entanto, tem consequências não banais: a tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem. *O todo é mais do que a soma de suas partes.*

A segunda etapa da complexidade revela que o fato de existir uma tapeçaria faz com que as qualidades desse ou daquele fio não possam, todas elas, expressar-se em sua plenitude, pois estão inibidas ou virtualizadas. Assim, *o todo é menor do que a soma de suas partes.*

A terceira etapa da complexidade é a mais difícil de entender por nossa estrutura mental. Ela diz que *o todo é ao mesmo tempo maior e menor do que a soma de suas partes.*

Nesta tapeçaria, como na organização [A ESCOLA], os fios não estão dispostos ao acaso. Estão organizados em função da talagarça, de uma unidade sintética em que cada parte concorre para o conjunto. E a própria tapeçaria é um fenômeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma lei simples.

(MORIN, 1991, p. 102-104) (Inserção e grifos meus)¹

¹ MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

Aos que conosco lutam por uma
educação que contemple a
complexidade do humano!

SUMÁRIO

PREFÁCIO Mary Gracy e Silva Lima	13
APRESENTAÇÃO: por meio do atamento de ‘nós’ construímos diálogos sobre a docência Francisco Renato Lima	19
1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SABERES DOCENTES E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA PERSPECTIVA APLICADA E DE VISÃO MULTI/TRANS/PLURI/INTERDISCIPLINAR Francisco Renato Lima	23
2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: EM TEMPOS DE REFORMAS Sebastião Silva Soares	73
3 COMPONENTE CURRICULAR: GRAMÁTICA (ANÁLISE LINGUÍSTICA) É NO CHÃO DA ESCOLA QUE SE FABRICA O ENSINO: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA Francisco Renato Lima Safira Ravenne da Cunha Rêgo Antonio Artur Silva Cantuário	99
4 COMPONENTE CURRICULAR: REDAÇÃO (LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO) O TEXTO COMO INTENÇÃO/AÇÃO DOS SUJEITOS E O SEU ACONTECIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR Maria Angélica Freire de Carvalho Francisco Renato Lima	127
5 COMPONENTE CURRICULAR: LITERATURA O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA: EXPRESSÃO ESTÉTICA, ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO CULTURAL Francisco Renato Lima Francisca Marciely Alves Dantas	149

6 COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA DISCURSOS E PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTOS DIGITAIS: UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO JORNALÍSTICO NOTÍCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA Helenilson Ferreira de Sousa	167
7 COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA ESPANHOLA ESTUDO SOBRE METAPLASMOS: REFLEXÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI) Thiago de Sousa Amorim	185
8 COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGENS E APROPRIAÇÕES Vanessa Soares Negreiros Farias	203
9 COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA Leilson Alves dos Santos Roneide dos Santos Sousa	217
10 COMPONENTE CURRICULAR: SOCIOLOGIA AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA PELA ÓTICA DOS PIBIDIANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI) Bruna Karine Nelson Mesquita	235
11 COMPONENTE CURRICULAR: FILOSOFIA FILOSOFIA PELO AVESSO: (DES)ENCANTAMENTO NO ENSINAR E NO APRENDER Jovina da Silva	257
12 COMPONENTE CURRICULAR: ARTE AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DO PORTFÓLIO ARTÍSTICO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Francisco Renato Lima	275

- 13 COMPONENTE CURRICULAR: ENSINO RELIGIOSO** 293
UMA ABORDAGEM FILO-TEOLÓGICA PARA PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO QUE DESEJAM REPENSAR O HUMANO OUTRAMENTE
Antonio Danilo Feitosa Bastos
- 14 COMPONENTE CURRICULAR: CIÊNCIAS** 311
LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS EM SALA DE AULA: USOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
Francisco Marcos Pereira Soares
Antonia Edna Brito
- 15 COMPONENTE CURRICULAR: BIOLOGIA** 323
AULAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO
Nubia Rejane de Araújo Cardoso
Waldiléia Ferreira de Melo Batista
Santina Barbosa de Sousa
- 16 COMPONENTE CURRICULAR: QUÍMICA** 335
AULAS PRÁTICAS: A IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE QUÍMICA
Antonio Zilverlan Germano Matos
Dihêgo Henrique Lima Damacena
Ernandes Soares Lima
Eziel Cardoso da Silva
Francisco Dhiêgo Silveira Figueirêdo
Francisco Maycon Soares
Lucinaldo dos Santos Silva
Marco Aurelio da Silva Coutinho
- 17 COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA** 351
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMOS O QUE ENSINAR
José Carlos Santos
- 18 COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA** 367
A MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DO LÚDICO
Marcella de Oliveira Abreu Fontinele

- 19 COMPONENTE CURRICULAR: FÍSICA** 387
**A QUEDA DOS CORPOS E SUAS POSSIBILIDADES DE MEDIÇÃO:
REFLEXÕES ENVOLVENDO PRÁTICAS EXPERIMENTAIS EM SALA DE
AULA**
Maycon de Sousa Araújo
- 20 COMPONENTE CURRICULAR: INFORMÁTICA** 413
**OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM COMPUTAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A
DISTÂNCIA/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (CEAD/UFPI) E AS
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**
Francisco Renato Lima
Keylla Maria de Sá Urtiga Aita
Aline Montenegro Leal Silva
- 21 A PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PELA
NECESSIDADE DE CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFESSOR
PESQUISADOR** 447
Francisco Renato Lima

PREFÁCIO

[...] a boniteza de ser professor está no fato de ser uma atividade desafiadora, cheia de cores, tempos e espaços diferentes.

(PADILHA, 2001)²

Ser professor (a) de profissão e pesquisar a sua formação e o contexto de atuação profissional, a quem será que se destina? Saber ensinar o que tem que ensinar, o que pode e deve ser ensinado, como ensinar, a quem e para que ensinar os saberes escolares? Essas questões emblemáticas do processo de tornar-se professor (a), no âmbito dos estudos curriculares perpassam as discussões teóricas e reflexivas apresentadas nesta obra, que traz uma coletânea de textos escritos por professores pesquisadores, os quais discutem formação, prática docente e sua interface com a pesquisa e o ensino, enfatizados no processo de ensino e aprendizagem dos diversos componentes curriculares no processo de escolarização.

No processo de construção do tornar-se professor (a) nos dias atuais, a aprendizagem da docência requer a convivência com certezas e incertezas acerca do currículo no processo formativo escolar, com vistas ao atendimento das demandas e dos ideários sociais no momento histórico e político, corroborando a afirmativa da epígrafe acima. Dessa maneira, a realidade da profissão de professor permeia a escritura dos textos deste livro, por meio dos diálogos interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares e pluridisciplinares acerca da complexidade do ensino escolar e do papel do professor nesse contexto, dando sentido ao ser professor pesquisador e aos registros dos seus olhares sobre o seu saber fazer profissional nas respectivas áreas de ensino escolar.

Assim, afirmo que esta publicação traz aportes teóricos e reflexivos mediadores da unidade teoria e prática, no tocante à formação, à atuação docente e à pesquisa dessa realidade profissional. Isto portanto, vem ao encontro do que tem sido exigido do professor

² PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

(a) no seu trabalho educativo, como: a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências para produzir e mobilizar saberes docentes, bem como, a compreensão de que a “docência, como aprendizagem da relação, está ligada a um profissional especial, um profissional do sentido, numa era em que aprender é conviver com a incerteza’ (GADOTTI, 2011, p. 30)³.

As reflexões e afirmações empreendidas nos textos deste livro revelam possibilidades do poder que os professores possuem no processo de produção do conhecimento, aspecto que fica evidente a partir daquilo que problematizam e apresentam como perspectivas de intervenção na realidade do trabalho docente em contextos de desconstrução e reconstrução paradigmática do currículo, diante dos determinantes legais e curriculares, haja vista que, no espaço escolar, o docente precisa adquirir saberes para ter resistência diante das imposições sobre o que pode ou não pode ser dito, que conteúdos e disciplinas podem ser ensinadas na sala de aula diante dos ditames do atual cenário político, visto que “é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto, ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos” (SACRISTÁN, 2013, p. 23)⁴.

Considerando a natureza formativa da profissão professor, no que tange ao saber político e pedagógico na formação e na prática pedagógica docente, fundamenta-se num “paradigma filosófico emergente na educação que propõe um conjunto de saberes/valores interdependentes”, isto é, no “educar para pensar globalmente”, com foco no saber pensar e problematizar para construir conhecimento, haja vista inclusive, a recorrência dessa proposição no capítulo introdutório e final deste livro, quando o organizador, seguido pelos demais autores, aborda a necessidade de (re) pensar a realidade do trabalho na escola, a partir do olhar sobre os componentes curriculares, “ [...] do saber aprender, do saber conhecer, das metodologias, da organização do trabalho na escola” (GADOTTI, 2011, p. 74).

³ GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. Editora e Livraria Paulo Freire: São Paulo, 2011.

⁴ SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

Cabe destacar que, a construção coletiva deste livro: “*Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino*”, organizado por Renato Lima, aponta para um viés reflexivo e crítico sobre a temática proposta, oportunizando a aquisição de arcabouço teórico-metodológico e de reflexão sobre práticas e saberes docentes, dialogando com os componentes curriculares das variadas áreas do conhecimento escolar. Essa proposta confirma que os estudos no campo da formação de professores precisam centrar-se na escola como objeto de pesquisa e como *lócus* da aprendizagem da docência, isto é, do currículo, pois, como afirma Sacristán (2013, p. 16), é tomando ciência da etimologia dos conceitos e das implicações curriculares, que “se entrecruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar”.

A tessitura desta obra, como feitura de um tapete bem trançado, entrelaçando seus fios para dar forma e unidade a composição de sua arte, demarca a necessidade e a possibilidade da parceria produtiva e da aprendizagem colaborativa e em rede de grupos de trabalhos dos professores pesquisadores, perspectivando práticas inovadoras e significativas no campo pesquisado.

Nesse sentido, para o processo produtivo deste livro organizado por Renato Lima, “professor de formação”, como ele mesmo afirma no capítulo introdutório da obra, suas pesquisas focalizam seu “campo de saberes educacionais, o de formação inicial e continuada em Pedagogia e Letras”. E como “toda caminhada começa com o primeiro passo”⁵, este professor pesquisador, que atua como docente na Educação Básica e no Ensino Superior, no auge da sua jovialidade, vem trilhando caminhos exitosos no exercício da profissão professor, quanto a publicação de textos acadêmicos e científicos, para além do atendimento aos determinismos do *lattes*, mas pelo prazer e gosto pela leitura e pesquisa.

Como afirma um certo proverbio africano: “É sabendo de onde se vem, que se sabe para onde se vai”. No início da trajetória exitosa de Renato Lima, como pesquisador, tive o prazer de conhecê-lo, quando efetivava seus primeiros passos na produção do conhecimento, ainda como um jovem acadêmico de graduação, apresentando trabalho

⁵ Inspiração na música “*A natureza das coisas*”, composta por Accioly Neto e interpretada por Flávio José.

científico em um evento de pesquisa realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde presenciei seu encantamento diante das possibilidades oferecidas pelo universo do conhecimento acadêmico, as quais tem levado para a sua vida. Fico feliz pelas conquistas dos seus projetos e parcerias firmadas, pois tenho acompanhado a performance evolutiva e crescente, como docente e pesquisador, evidenciada também, na organização deste livro, na autoria e na coautoria de artigos presentes nesta publicação científica.

Nesta coletânea de artigos, evidenciou-se as motivações acadêmico-científicas: dialogar coletivamente com colegas de profissão e socializar experiências de “formação, pesquisa e práticas pedagógicas”. No capítulo introdutório, o autor-organizador faz a abertura textual apresentando uma discussão que permite o entrelaçamento das temáticas dos capítulos seguintes, evidenciando um vasto repertório teórico com questões inerentes à formação e à atuação do professor das várias áreas do conhecimento e disciplinas escolares da Educação Básica, discutindo teoricamente questões norteadoras sobre práticas pedagógicas, saberes docentes e currículo da educação escolar numa visão multi/trans/pluri/interdisciplinar, valorizando suas especificidades mediante uma perspectiva holística.

Nos demais capítulos, esse diálogo interdisciplinar e multidisciplinar transita por questões de políticas de formação docente inerentes a todos os componentes curriculares, enfocando os conhecimentos didáticos, relacionando-os aos conhecimentos específicos e técnicos (PIMENTA, 2009)⁶, de domínio de uma determinada área que o professor ensina e aprende a ensinar (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Língua Espanhola, Arte, Informática, Matemática, dentre outras) e o desenho curricular para a formação de pessoas comprometidas com a transformação de si mesma, com a transformação do outro e, sobretudo, com a transformação de sua realidade social, mediatizados pela possibilidade de rompimento com a disciplinaridade do ensino escolar diante da sua complexidade, através do pensar holisticamente, enxergando a

⁶ PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

totalidade da educação escolar, das questões didático-metodológicas do ensino da língua materna e outras linguagens do cotidiano.

Afirmo então, a notoriedade significativa desta publicação para o campo da pesquisa em educação e das questões curriculares, pois permite compreender a pertinência da tessitura dos textos construídos por protagonistas do saber fazer professoral, ou seja, do(a) professor(a) de profissão, mediando conflitos, dificuldades e possibilidades de formação de pessoas, por meio das respectivas áreas de formação, atuação profissional e de suas opções paradigmáticas.

Diante do exposto e por acreditar no potencial científico desta obra, convido você, caro leitor, para dialogar e trocar saberes e experiências com os autores dos textos a seguir, reafirmando a contribuição deste livro, por apresentar pesquisas pautadas em problemáticas e caminhos trilhados para a investigação científica acerca dos desafios e das possibilidades da docência nas diversas áreas dos saberes escolares revelados pelos professores pesquisadores, de forma que possam desenvolver-se profissionalmente, com vistas a orientar e pensar as necessidades formativas da e na prática docente, bem como, as perspectivas de professores iniciantes e de docentes experientes na profissão, em direção ao aprimoramento da trajetória profissional, enquanto professor em construção da identidade.

Mary Gracy e Silva Lima

Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP)
Professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Teresina (PI), 13 de abril de 2019

APRESENTAÇÃO: por meio do atamento de ‘nós’ construímos diálogos sobre a docência

Todos os *somas* são processos holísticos de estrutura e função em constante troca entre matéria e energia; *somas* tendem simultaneamente à homeostase e equilíbrio enquanto tendem à mudança e desequilíbrio num paradoxo que caracteriza e produz a vida; todo processo somático acontece em padrões rítmicos cíclicos de movimento interno alternante (por exemplo, sístole/diástole, expansão/contração, parassimpático/simpático, sono/vigília); na ecologia somática, o *soma* tende à autonomia e independência de seu ambiente enquanto tende a desejar e depender dele – tanto social quanto fisicamente; todos os *somas* crescem numa alternância entre funções adaptativas analíticas e sintéticas rumo à diferenciação; *somas* coordenam suas partes holisticamente, intencionando seu crescimento, diferenciação e integração.

(HANNA, 1976, p. 32) (Grifos da autora)¹

A ideia de ‘soma’ presente na epígrafe, é facilmente encontrada nas páginas deste livro, uma vez que foi sob o olhar coletivo e plural de professores, que buscamos atar os ‘nós’ de uma discussão sobre formação, pesquisa e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica, pois “mesmo que distingamos as ciências umas das outras por seus respectivos domínios, estes devem ser identificados não pelos tipos de *objetos* que tratam, mas pelas questões que se colocam acerca deles” (TOULMIN, 1977 *apud* PARRA, 2002, p. 02)². São esses objetos – de ensino e de aprendizagem – que serão cotejados nesta obra, buscando aproximá-los.

Assim, o propósito é reunir reflexões teóricas, metodológicas e aplicadas ao ensino básico, a partir do entrelaçamento de sujeitos de diversas áreas da educação. Esses sujeitos autores, convocados a essa reflexão, são todos professores, e, acima de tudo, professores pesquisadores, que compartilham aqui, pontos de vistas, reflexões,

¹ HANNA, Thomas. *The Field of Somatics*. **Somatics**, Novato, The Novato Institute for Somatic Research and Training, v. I, n. 1, p. 30-34, autumn 1976.

² PARRA, Nélio. **Caminhos do ensino**: instrutor, professor, mestre. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

inquietações que movem suas experiências de pesquisa e ensino, como o título da obra chama atenção.

São trabalhos que colocam em evidência a preocupação com a formação e a prática pedagógica em serviço, uma construção da docência pautada no ‘ser’ e no ‘fazer’, elementos que assumem grande importância na materialização de práticas educativas, construídas sobre o pensado, o vivido e o regido em seus contextos de ensino.

Desse modo, esperamos construir, através de nossa experiência de formação, pesquisa e ensino, um referencial de qualidade em educação, comprometida com a transformação de si, do outro, e, por fim, do mundo, como diriam o filósofo francês, James Mill no século XIX, elogiando “o poder da educação”; o nosso brasileiro, Paulo Freire, maior educador do século XXI; e o mestre Dalai Lama. Assim, utilizamos as palavras dos três para entrelaçar às nossas, na tessitura desta escrita:

Se a educação não pode tudo, dificilmente existe alguma coisa que a educação não possa realizar. (MILL, 1823, p. 19)³

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. (FREIRE, 1997, p. 47)⁴

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000, p. 67)⁵

Se mudarmos internamente, desarmando-nos ao lidar de maneira construtiva com nossos pensamentos e emoções negativas, podemos literalmente transformar o mundo inteiro. [...] temos prontas muitas ferramentas poderosas para criar nossa sociedade ética e pacífica. Entretanto, o potencial de algumas delas não está sendo totalmente aproveitado. (LAMA, 2000, p. 194)⁶

(Grifos meus)

³ MILL, James. Education (reprinted from the supplement to the Encyclopaedia Britannica). In: MILL, James. **Essays**. London: J. Innes, 1823, p. 1-46.

⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

⁶ LAMA, Dalai. **Uma ética para o Novo Milênio**. 5.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

Que o “se” que encabeça o desejo desses pensadores, seja compartilhado por nós, na nossa vontade de pensar em um mundo melhor, talvez até utópico, mas necessário de ser construído, nesse ‘atamento de nós’, o qual nos comprometemos, a fim de que tenhamos melhores habitações no futuro! E que a educação seja nossa melhor morada!

Ainda para celebrar a feitura dessa obra e o convite à leitura, vamos as palavras de Mário Quintana (2006, p. 721)⁷, no poema “Das utopias”, também motivadas pelo “se”, nos ensinando que:

Se as coisas são inatingíveis, ora!
Não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas.

Como seria a noite sem as estrelas para nos guiar na escuridão?

Como seria a educação sem nós, professores, com a nossa incansável capacidade de lutar por um ideal de qualidade que promova a melhoria no mundo?

Compartilhamos aqui, nossa voz, com o intuito de encontrar com você, caro leitor, mais dúvidas que problematizem a questão! Aos nossos colegas de profissão – estudantes, professores e pesquisadores das áreas da Educação e avizinhamentos – colocamos a serviço de uma reflexão compartilhada e contínua, que tem neste livro, um ponto para questionamentos sobre o fazer e o ‘ser professor’ no contexto atual.

Fértil leitura!!!

Francisco Renato Lima,
Organizador

⁷ QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SABERES DOCENTES E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA PERSPECTIVA APLICADA E DE VISÃO MULTI/TRANS/PLURI/INTERDISCIPLINAR

Francisco Renato Lima

Algumas aproximações com a proposta

Quando pensei na organização deste livro, que ora início, com este primeiro capítulo, que também tem característica de introdução à obra, assumi o compromisso de problematizar como as questões didático-pedagógicas das diversas áreas que compõem o currículo escolar precisam ser pensadas, de modo inter-relacionadas, de maneira que tenhamos um ensino básico construído para a totalidade do ser, que, pela complexidade de sua essência, é, embora reconhecido pela semelhança com os pares, muito mais identificado pelas características únicas e indissolúveis que compõem o humano, pois, “obviamente, a experiência do ser como um todo, transcende a consciência de partes específicas, mas compreender as partes ajuda-nos a recriar o todo, a reanimar sua mobilidade e brincar/jogar harmoniosamente com um ambiente em mudança contínua” (BARTENIEFF *apud* BARTENIEFF; LEWIS, 1980, p. x).

Nesse âmbito, trago então, à discussão, a voz de Berticelli (2004, p. 19), quando também defendendo uma abordagem integrada de educação em contextos complexos, justifica seu ponto de vista, dizendo que é preciso:

[...] descrever formas de justificação para o processo educacional como um campo de saber que sempre se pretendeu e ainda se pretende *normativo*, tanto na educação dita formal quanto em educação dita informal, de todos os níveis. Para isto, fiz um esforço muito intenso para reunir, em torno da discussão epistemológica da educação, pensadores/educadores de diferentes tendências, buscando, em cada um, as possibilidades de compreensão do processo de educar/ser educado. Persegui com tenacidade, na “pluralidade das vozes”, todo elemento epistêmico que pudesse contribuir para meu intento. [...] (Grifos do autor)

Mais adiante, o autor prossegue com sua justificativa, da qual compartilho:

Faz muito tempo que me convenci da necessidade e da urgência de abordagens transversais, em educação. Faz muito tempo que constatei a necessidade de os educadores provocarem diálogos entre diferentes tendências, entre diferentes teorias, *entre diferentes áreas de produção do conhecimento*. Estou precisamente convencido de que os educadores precisam “sentar-se à mesa” para conversar com cientistas das ciências ditas hard (duras), pois é preciso desenvolver esta competência, tanto de uns, quanto de outros, a de serem capazes de pensar processos complexos. E a educação é um processo complexo: corpo/alma; cérebro/mente; razão/sentimento; matéria/espírito, todas estas realidades complexas não podem ser adequadamente compreendidas com um só olhar. [...] Fazem-se necessários olhares os mais diferentes, sob os mais diferentes ângulos (abordagens teóricas e práticas diferentes) para dar conta de tão complexos fenômenos que se resumem na palavra “educação”. Assim, mantendo-me no meu campo de saberes educacionais, fiz um grande esforço em dar atenção para os saberes “vizinhos”, até onde pude fazê-lo sem perturbar as coisas, correndo, contudo, muitos riscos. (BERTICELLI, 2004, p. 21) (Grifos do autor)

Cá para nós, esse pensamento é especialmente importante de ser revisitado, pois assim como o autor, “mantendo-me no meu campo de saberes educacionais”, o de formação inicial e continuada em Pedagogia e Letras – professor de formação, portanto –, busco neste livro, “dar atenção para “os saberes “vizinhos””, relativos às experiências de “formação, pesquisa e práticas pedagógicas” trazidas pelos colegas professores dos seguintes componentes curriculares: Gramática (Análise Linguística), Redação (Leitura e Produção de Texto), Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Ensino Religioso, Ciências, Biologia, Química, Educação Física, Matemática, Física e Informática, com quem, muitas vezes, até estamos próximos geograficamente, numa sala de professores, nas reuniões pedagógicas ou nos corredores da escola, mas não aproximamos nossas vozes e, por conta disso, o abraço coletivo necessário de ser dado à causa da educação, fica a quem do que carece, para que tenhamos, de fato, uma educação dialógica e integrada.

Ao apresentar-se dessa maneira, as motivações acadêmico-científicas para a organização desta obra partem da necessidade de integrar-se ao coro de outras vozes que já travam um debate nesse sentido. Tenho conhecimento, a exemplo, de três propostas

semelhantes: “*Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*”, organizado por Neves et al. (1998); “*Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*”, organizado por Kuenzer (2009); e “*O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*”, organizado por Pagnoncelli; Malanchen; Matos (2016). Nesses trabalhos, há uma mobilização de conhecimentos das diversas áreas do currículo escolar básico: o primeiro, trata do compromisso com o ensinar a ler e escrever, o qual deve ser assumido pelos professores de todos os componentes curriculares; o segundo, trata das áreas do currículo e suas respectivas disciplinas, apontando suas especificidades, conteúdos, dimensões metodológicas e possíveis eixos de transdisciplinaridade; e o terceiro, aproximando-se ainda mais do propósito deste livro, discute sobre a especificidade do trabalho pedagógico na escola, partindo de estudos nas áreas de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Assim, ao nos situarmos em relação a alguns trabalhos produzidos na área, busco aprofundar a discussão sobre o tema, reconhecendo as contribuições que isso possa trazer para o desenvolvimento da pesquisa em educação.

No momento em que tenho essa preocupação, assumo, junto a Freitas Neto (2010, p. 66), o compromisso de que é preciso:

[...] alterar a compreensão de que a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos, refletindo e atuando na educação de valores e atitudes dos alunos e cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino. [...] A busca da compreensão da realidade e a efetiva participação do indivíduo a partir de dados e noções relativos ao seu cotidiano, ao seu universo, fazem com que a escola passe a ser considerada como um espaço de conhecimento, onde por intermédio das diversas disciplinas e da sua nova abordagem o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história.

Ainda alimentando-se pelas palavras de Berticelli (2004), ressalto que a ideia de que “a educação é um processo complexo”, ‘mas não é difícil’, fixou-se em meu posicionamento docente, ainda no primeiro período do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, quando cursava uma disciplina introdutória ao curso, chamada: ‘Fundamentos

Epistemológicos da educação¹, que buscou levar o acadêmico a tomar conhecimento da dimensão do ato educativo, por meio dos seguintes objetivos: ‘conhecer aspectos do processo de (re) produção do conhecimento; discutir a formação profissional do (a) pedagogo (a); identificar problemas pertinentes aos debates e reflexões acerca dos enfoques epistemológicos do repertório de conhecimentos específicos ao ensino; e debater, a partir de discussões atuais, sobre as concepções epistemológicas da ciência da educação’. Esse esforço foi feito por meio da leitura de autores, como: Almeida (1996), Aranha; Martins (2003), Becker (2003), Catani *et al.* (1986), Cortella (2006), Gauthier *et al.* (1998), Libâneo (2005), Pimenta; Anastasiou (2005), Reali; Mizukami (2002)², que, desde então, acompanham minha trajetória de professor pesquisador. Tenho disseminado suas ideias nos cursos de formação docente, nos quais tenho a oportunidade de discutir sobre o fenômeno da educação em nossa sociedade.

Sobre esse processo de formação docente, o qual todos nós, organizador e autores, estamos envolvidos – desde o momento mesmo em que nos dispomos a escrever os capítulos aqui apresentados –, o professor António Nóvoa, da Universidade de Lisboa, no livro: “*Os professores e a sua formação*” (título que inspirou na elaboração deste), diz que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 25)

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. [...] A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28)

¹ Não poderia deixar de registrar que, a referida disciplina, cursada no semestre 2009.2, na Faculdade Santo Agostinho (FSA), hoje Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA), foi ministrada pela professora Me. Joara Delane Sousa Ribeiro, quem, na época, deu valorosas contribuições a minha formação.

² Embora não citados explicitamente no texto, esses autores estão listados na bibliografia, uma vez que a visão de educação, escola, currículo e ensino aqui assumida é fruto de suas leituras, seja de forma direta ou indireta.

É exatamente esse “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” o caminho que me propus a seguir, com a organização desta obra, por entender que, como parte da formação contínua, é necessário “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p. 29). Ao tempo em que cada um dos professores aqui reunidos, ministra suas aulas, pode também, enxergar a sala de aula, para além de suas paredes, como laboratórios de pesquisa e de produção do conhecimento.

É dessas vivências em sala de aula que os significados da docência e as representações do “ser professor” na atualidade vão sendo reconhecidos ao longo toda a carreira docente, a qual começa com a formação: inicial e continuada, e vai sendo aperfeiçoada e apreendida no cotidiano, no enfrentamento aos desafios e as dicotomias da prática. Desse modo, o trabalho docente é uma ação laboral, que exige do professor um envolvimento constante as questões sociais mais sensíveis de seu tempo, agindo criticamente sobre elas, de modo a transformar sua prática, e assim, contribuir para a melhoria da educação em geral. (LIMA, 2017, p. 131)

Nessa perspectiva, diante do anúncio daquilo que objetivo alcançar com este livro, cabe então, situar quatro conceitos fundamentais e delimitadores da proposta, discutidos neste capítulo: i) *práticas pedagógicas*; ii) *saberes docentes*; iii) *currículo escolar*; e iv) *uma visão não fragmentada de educação, desmembrada nos conceitos de multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade*, ressaltando as particularidades entre esses processos. O primeiro, em virtude de que, um dos eixos principais desta obra são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dos diversos componentes curriculares da Educação Básica. O segundo, porque é, a partir dos saberes docentes específicos de cada uma dessas áreas, que organizamos as práticas de ensino na escola. O terceiro, obviamente porque, as áreas dos textos reunidos constituem a essência do currículo escolar. E o quarto, como continuidade do terceiro, porque, advogamos por uma educação que busque a articulação, integração e diálogo produtivo entre os componentes curriculares, em atendimento as multidimensionalidades da formação integral do homem.

(i) Sobre práticas pedagógicas

O modo como é o ensino é concebido e praticado, decorre dos significados construídos pelo professor acerca do que seja a prática pedagógica, que, enquanto elemento constitutivo do processo educativo está atrelado a uma visão de mundo, sociedade, educação, escola, ensino e aprendizagem. Por essa razão, seu significado é socialmente construído, na dimensão das experiências coletivas e individuais dos sujeitos da educação, ao assumirem uma postura político-social e crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos, nos liames dos contextos da história, da cultura e da ideologia vigente.

É nesse sentido, que Freire; Shör (2006, p. 125) referem que “a educação dialógica é uma posição epistemológica [...]”, ou seja, é um compromisso social, construído pela capacidade de expressar, comunicar, problematizar e advogar por uma educação, enquanto prática de libertação, de humanização, de tomada de consciência e alcance da autonomia, como pré-requisitos fundamentais para provocar a transformação social coletiva.

Ao enveredarem-se por esse percurso, os sujeitos do processo (professor e aluno), entranham-se, de maneira dialógica e humana no ato educativo, assumindo uma consciência crítica sobre si e sobre o outro. Assentada sobre esse baldrame, a prática pedagógica constitui-se, pelo ângulo de Fernandes (2006, p. 447), como:

[...] prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

Na tentativa de melhor compreender esse conceito, recorro a Sacristán (1999, p. 78), ao ressaltar que as práticas pedagógicas são “formadas por esquemas subjetivos (relativos aos componentes prático, cognitivo e dinâmico das ações) e por todas as elaborações construídas pelos indivíduos em torno desses componentes”. E, nessa composição de esquemas, possibilidades e componentes do ato de aprender, os atores da ação assumem papéis de enfrentamento,

tomada de decisões, conquista da cidadania coletiva e individual e superação das tensões, dos conflitos e das dualidades de um sistema social arbitrário e segregacionista, que ainda insiste em perpetuar-se, em pleno século XXI, contexto pós-moderno.

Como barreira de luta, resistência e enfrentamento a essa visão fragmentada, faz-se mister, uma educação pautada na construção do protagonismo das massas, na humanização das ideias, na responsabilidade social coletiva, na leitura crítica da realidade, e, especialmente, no compromisso com “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza - todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente” (FREIRE; SHOR, 2006, p. 18) e que legitimam o fazer docente.

Diante desse entendimento, uma categoria fundante para se pensar o conceito de prática pedagógica e que se insere na perspectiva deste livro, é a **intencionalidade**, que deve constituir-se como elemento gerador de desejos e ações no contexto da educação, tendo em vista que, a prática pedagógica deve ser dinâmica, plural e democrática, sobretudo, pelo papel do professor: mediador e contextualizador de situações de aprendizagem

Dessa maneira, entendo a organização das práticas pedagógicas como uma ‘construção colaborativa e criativa’, de produção de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades, o que exige consciência crítica, sujeitos ativos e participativos, dotados de uma capacidade de inovar, articular os componentes didático-pedagógicos (objetivos, habilidades, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação) na criação de um ambiente propício às manifestações de aprendizagem e, sobretudo, elementos que potencializem essa prática pedagógica, a fim de que tenhamos uma aprendizagem significativa.

Por fim, nessa ‘complexa’ tarefa, como já referi antes, ao dizer que “a educação é um processo complexo”, ‘mas não é difícil’”, educar precisa ser, em qualquer nível de ensino, e, principalmente no contexto da Educação Básica, uma tarefa social, pois a formação do sujeito resulta tanto do fortalecimento da autonomia pessoal, como da construção de convivência coletiva, da descoberta e do respeito ao outro, da atitude ética e moral entre os envolvidos. Esse construto cidadão, pressupõe, portanto, que os docentes estejam dotados de uma gama de ‘saberes’, que potencializem o fazer pedagógico em sala de aula.

(ii) Sobre saberes docentes

A visão construída anteriormente, sobre prática pedagógica, parece aproximar-se, de forma muito coerente, com a reflexão de Tardif (2014, p. 61), ao ressaltar que:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (Grifos do autor)

No contexto das pesquisas internacionais e, sobretudo, brasileiras, segundo Nunes (2001, p. 32), a discussão sobre saberes docentes surge a partir do momento em que se passa a “considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão”. Nesse campo de estudos, exploro então, as contribuições de Freire (2009), ao tratar sobre os saberes necessários à prática educativa; Pimenta (2009), ao tratar sobre os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos; e Tardif (2014), ao tratar dos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. No campo dos estudos da formação de professores, esses aportes constituem parâmetros significativos para o entendimento de que “ser professor requer a apropriação de conhecimentos para a formação de uma epistemologia da própria formação docente” (BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 249) e do ‘ser professor’ na atualidade.

A formação de professores tem sido uma das demandas mais importantes com o advento da sociedade contemporânea, principalmente, a partir da década de 1990, quando novas questões redimensionaram a educação e suas diferentes dimensões teóricas e práticas, ganhando um corpo discursivo, cujos enunciados vêm suscitando a necessidade da reflexão sobre os processos de formação docente, que devem ir além de uma perspectiva mecânica e tecnicista, conforme o paradigma newtoniano-cartesiano da educação, materializado nas abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista do ensino (BEHRENS, 2005); mas formar profissionais críticos, reflexivos, propositivos e revolucionários (SHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993), em seu

pensar e fazer, dando nova vida e rumo às estruturas dos modelos educativos.

As novas exigências da sociedade têm se incorporado de forma desafiadora aos currículos dos cursos de formação de professores e um dos grandes desafios para as Instituições de Ensino Superior (IES) está em atender a demanda de uma formação que deve buscar a qualificação para o enfrentamento às exigências da responsabilidade social, o enfrentamento às necessidades do mundo do trabalho e a construção da cidadania, considerados como requisitos mínimos para a formação de profissionais competentes, capazes de ressignificar e construir conhecimentos, a partir dos desafios emergentes das transformações sociopolíticas, culturais e profissionais.

Nessa conjectura, Freire (2009) trata de saberes como fruto de uma experiência construída pelos professores, que, no exercício da prática educativa, precisam assumir-se como produtor de saberes, criando condições para que o ato de ensinar não se resuma a transmitir ou transferir conhecimentos, como se o aluno fosse um ser passivo, mas que, essa tarefa seja encarada como uma construção, sob a égide do caráter construtivo e emancipatório das classes sociais. Nesse processo, são válidas diversas fontes e dimensões possíveis de aproximar-se do objeto cognoscível, e, portanto, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 22) (Grifos do autor).

Em sua seminal obra: “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*”, Freire (2009) sumariza os principais saberes necessários à prática educativa, estruturados a partir de três categorias, visualizadas a seguir, no Quadro 01:

Quadro 01: Categorização dos saberes docentes

Saberes necessários à prática educativa			
	Não há docência sem discência	Ensinar não é transferir conhecimento	Ensinar é uma especificidade humana
Ensinar Exige	Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência profissional e generosidade
	Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento

Respeito aos saberes dos educandos	Respeito à autonomia do ser do educando	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
Criticidade	Bom senso	Liberdade e autoridade
Estética e ética	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Tomada consciente de decisões
Corporeificação das palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	Saber escutar
Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação	Alegria e esperança	Saber que a educação é ideológica
Crítica sobre a prática	Convicção de que a mudança é possível	Disponibilidade para o diálogo
Reconhecimento a assunção da identidade cultural	Curiosidade	

Fonte: Freire (2009) em leitura de Block; Rausch (2014, p. 253)

Assim, o autor considera que o exercício de toda prática docente, qualquer que seja a filiação partidária (dos crítico-progressistas aos conservadores), exige a mobilização de saberes docentes e uma tomada de partido sobre sociedade, educação, escola, ensino e aprendizagem, a partir de uma visão de mundo predeterminada, desde o contexto da formação inicial, conforme ressaltam Lima; Rêgo; Cantuário no terceiro capítulo desta obra (2019), a partir das leituras de Antunes (2003), Bruner (2001), Freire; Shor (1986) e Geraldi (2012), todos devidamente referenciados no referido capítulo. Esses aspectos, portanto, são necessários e definidores para o delineamento de um fazer pedagógico em sala de aula.

Nessa discussão, nosso segundo aporte é Pimenta (2009), que trata sobre os **saberes da experiência**, do **conhecimento das áreas específicas** e dos **saberes pedagógicos**, pois “é na articulação desses saberes com os desafios que a prática cotidiana nas escolas lhe coloca que o professor constrói e fundamenta o seu **saber ser professor**” (2009, p. 08) (Grifos da autora). No entanto, ela ressalta que, os cursos de formação inicial, pelo modo como têm organizado seus currículos, são compostos por conteúdos e estágios que se distanciam do cotidiano escolar, criando uma lacuna no processo de construção da

identidade e profissionalização docente e, sobretudo, na organização das práticas pedagógicas. Essa questão precisa ser mudada urgentemente, pois “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo” (PIMENTA, 2009, p. 07) (Grifos da autora).

Os três tipos de saberes destacados por Pimenta (2009) são assim compreendidos: i) **saberes da experiência**: os alunos ao entrarem em um curso de formação de professores, já possuem algum conhecimento acumulado durante a vida, sobre o ofício docente. Esse saber é fruto de sua experiência como aluno, em contato com professores, o que lhes habilita, inclusive, a dizer quais foram bons ou maus profissionais, quais deles tinham didática ou não, e que podem servir como referência em sua formação; ii) **conhecimento das áreas específica**: relacionam-se aos conhecimentos específicos e técnicos de domínio de uma determinada área que o professor irá lecionar (Língua Portuguesa ou Matemática, por exemplo). Esses saberes precisam ser sustentados em sólidos referenciais teórico-científicos, culturais e tecnológicos, a fim de possibilitar também, seu processo de desenvolvimento humano; e iii) **saberes pedagógicos**: construídos a partir do contato que os alunos têm, na formação inicial e continuada, com referências específicas na área de Educação e Pedagogia, que funcionam como “instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (p. 26). E assim, vai delineando-se a tarefa de “saber ensinar”, a didática, pelo “reconhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (p. 25).

O terceiro referencial sobre saberes docentes é Tardif (2014), que os subdividiu em quatro categorias: **saberes da formação profissional**, **saberes disciplinares**, **saberes curriculares** e **saberes experienciais ou práticos**. Todos eles, “são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Assim, “o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 113).

Os i) **saberes da formação profissional**: são construídos na formação inicial, no contato com as instituições responsáveis pela

formação de professores. Estão subdivididos em dois eixos: *saberes das ciências da educação* (no campo das ciências humanas, com foco no estudo sobre o professor e o ensino, possibilitam a construção de conhecimentos incorporáveis a prática pedagógica) e *saberes da ideologia pedagógica* (relativos às teorias da aprendizagem, aos modos e técnicas de organização do ensino); ii) os **saberes disciplinares**: “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade tais como se encontram hoje integrados à universidade sob formas de disciplinas” (TARDIF, 2014, p. 38) cursadas pelo aluno durante a formação docente; iii) os **saberes curriculares**, referentes aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados” (p. 38), ou seja, são adquiridos no exercício da profissão, pelo contato com programas escolares, propostas e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) específicos das instituições que trabalha; e iv) os **saberes experienciais ou práticos**: construídos nas experiências cotidianas, no exercício das funções que a prática docente exige. É assim, um saber-fazer, construído individual e coletivamente e que passa a constituir a base de sua experiência profissional.

É a partir então, da aquisição desses saberes, que os docentes, em processo de formação inicial e continuada, vão alimentando seu pensar e seu fazer, por meio de contínuos enlaces que constroem, segundo Lima (2017, p. 120):

[...] a tríade base da construção do “ser professor”: os processos de **formação docente**, enquanto direito do professor, em situação de inacabado e que necessita de um contínuo aperfeiçoamento profissional; a definição da **identidade profissional**, no que se refere à superação dos dilemas históricos de sua fragmentação e que exige, portanto, a legitimação da sua cidadania; e a construção da **carreira docente**, em complementaridade aos demais enfoques, firma-se como um suporte de alcance a valorização profissional e desempenho em patamares de reconhecimento social exigidos pela sua própria função social, de mediador de possibilidades de aprendizagem. (Grifos do autor)

Por fim, o que percebo, a partir da análise desses três autores, é que, suas visões coincidem no sentido de considerar que os saberes docentes são co-construídos na dinâmica das interações e no emparelhamento de vozes dialógicas, polifônicas e em “uma ativa compreensão responsiva” no “tecido dialógico da vida humana”,

como ilumina Bakhtin (2011, p. 279; p. 348), construindo “tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2009, p. 109), seja entre professor e aluno ou entre professor e professor. Resulta de cada experiência vivenciada entre esses sujeitos, uma capacidade transformadora, que somente a educação, como prática social, é capaz de provocar no mundo, e que, nos bancos escolares, está definida no currículo, elemento orientador da ação educativa.

(iii) Sobre currículo escolar

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2003, p. 150).

O autor põe em cena os elementos principais para que possamos particularizar um olhar sobre a dimensão contextual e situada do currículo, como elemento que legitima os propósitos da ação educativa no espaço escolar. Assim, é no cultivo de uma visão sistêmica, integrada e integradora, que o currículo reflete uma visão de mundo comprometida com os valores sociais, humanos e aspectos formais, atitudinais e procedimentais da conduta humana.

Sob essa ótica, penso o currículo relacionando-o ao conceito de *campo*, de Bourdieu (2004), ao considerar que todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (p. 22-23). Isso implica que seus *agentes* assumam lugares de tomada de decisões, posicionamentos, lutas por espaços de poder e tensão construídas socialmente, cientes de que, o que determina sua força de ação é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (p. 23). Nesse emaranhado de campos possíveis, como “alta costura, literatura, filosofia, política, etc.” (BOURDIEU, 1989, p. 66), junto-me a leitura de nossa magistral educadora brasileira, Magda Soares (2002) e situo o *campo pedagógico*, do qual me coloco como *agente* de atuação e de tomada de posição (Grifos meus).

Nesse *campo*, os *agentes* principais ornamentadores de suas práticas são os professores, que, a partir de suas experiências, fincadas

nas trajetórias da cultura escolar e de formação continuada, desenvolvem práticas e ações que designam um saber próprio, específico e especializado, que se solidifica a partir do diálogo com a práxis educativa. Nessa perspectiva, Sacristán (1995, p. 86-87), ressalta que:

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc.

Por esse ângulo, o currículo pode ser entendido como um caminho orientador de práticas, que, delineadas à luz de um campo de interesses, interferem na organização didático-pedagógica do ensino. Do planejamento à avaliação, as ações escolares são realizadas a partir de um compromisso com o tipo de formação, cidadão e sociedade que pretende formar. Para tanto, as proposições apresentadas no currículo vão além de um simples agrupamento de teorias sobre educação e ensino, mas uma filosofia pedagógica, que sustenta a organização das ações no chão da escola. As finalidades pedagógicas desse processo são traduzidas nos programas/planos de ensino, organizados em atendimento às matrizes curriculares de cada instituição escolar, buscando alcançar uma consciência sobre e no fazer pedagógico, pelo entrelace entre os eixos teoria e prática.

Essa breve análise, situa o currículo, a partir de uma compreensão ideológica e, sobretudo, aplicada ao ensino, que tem validade, a partir do modo como essa ideologia alcança os tempos, os lugares e os domínios de aprendizagem de cada sujeito. Por isso, para Schmidt (2003, p. 61), o currículo:

É um instrumento de ação política, é uma ação coletiva que se fundamenta numa concepção de mundo – homem – educação, é uma prática político-pedagógica, portanto, ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político-cultural pelo fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais, podendo-se perceber, o quanto **o tema é complexo** (Grifos meus).

Mais uma vez, a palavra “complexo”, como tenho referido antes, aparece relacionada à educação, reforçando a ideia de que, educar, no contexto do século XXI é uma demanda que não pode ser

compreendida como estanque ou de forma mecânica, mas, situada nas entranhas contextuais e nas relações ideológicas que norteiam a formação humana, pautada na ética, no respeito, na estética, no afeto, na criatividade e, portanto, na ‘dinâmica não linear do conhecimento’, como refere Demo (2008), no subtítulo de sua obra: “*Complexidade e aprendizagem*”, a qual retomo no tópico a seguir, quando aprofundo a questão, para, a partir dela, situar a necessidade de uma visão integrada de educação, desmembrada nos conceitos de multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade.

(iv) Sobre uma visão não fragmentada de educação, desmembrada nos conceitos de multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade

Quanto ao quarto ponto, e também, mais extenso dessa discussão, relativa aos termos que compõem o título deste capítulo, recorro às leituras de alguns autores, que problematizam e apresentam um panorama sócio-histórico sobre a questão, para, posteriormente, apresentar uma visão aproximativa e entrelaçada aos seus respectivos pontos de vista.

Tratar sobre uma visão não fragmentada de educação exige o resgate histórico dos fatos, que revelam a face das condições de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento na sociedade. O modelo separatista do conhecimento em grandes áreas é fruto da visão mecanicista de mundo, advinda de Descartes, que, segundo Morin; Le Moigne (2000, p. 27), “ao propor o problema do conhecimento, determina dois campos de conhecimento totalmente separados, totalmente distintos”. Nisso, o filósofo francês, “baseou sua concepção da natureza na divisão fundamental de dois domínios independentes e separados – o da mente e o da matéria” (CAPRA, 2004, p. 34). Essa separação, contrapôs sujeito versus objeto, numa relação de dualidade e antagonismo, que influenciou fortemente as bases do conhecimento científico. E, por conta disso, “a ciência ocidental baseou-se sobre a eliminação positivista do sujeito a partir da ideia que os objetos, existindo independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais” (MORIN, 1991, p. 48), construindo o quadro atual.

Na escola, por exemplo, o sistema seriado composto de disciplinas com programas e conteúdos fechados, visam apenas à formação de um profissional competente em determinada área ou especialidade. Morin (2002, p. 37) entende a disciplina como:

[...] uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias.

Esse modelo de organização trouxe implicações para um ensino que, muitas vezes, apresenta-se difuso atualmente. Moraes (2000) aponta que essa fantasia da separatividade corpo-mente, influenciada pelo pensamento cartesiano, trouxe graves consequências para a educação, pelo modo como organizamos as disciplinas no currículo escolar. Também influenciou nessa grande divisa, a política de fragmentação do processo de produção industrial ocorrida no final do século XIX, com a chamada Segunda Revolução Industrial, que provocou profundas transformações no sistema capitalista de produção, nas relações entre o homem, o mercado de trabalho e a educação.

Essa fragmentação (disciplinaridade) é tamanha, que, além do currículo dividido em disciplinas, estas se subdividem em conteúdos ou partes, muitas vezes, tão desmembradas, que o aluno não encontra um sentido que integralize uma visão sólida sobre a área que está estudando. Com isso, “a crise, em nosso sistema de ensino, pode ser percebida na frustração dos alunos, na fraqueza dos estudantes, na ansiedade dos pais, na impotência dos mestres” (JAPIASSU, 1999, p. 52), que lastimavelmente, “continuam atuando tradicionalmente por conta da política educacional, por deficiência em sua formação ou por motivos econômicos” (BORGES; BASSO; ROCHA FILHO, 2015, p. 18). E, a consequência imediata disso para o aluno – que, diga-se de passagem, é sempre o mais prejudicado nessas indissolúveis questões educacionais – é a perda de interesse pela disciplina e pela escola como um todo, uma vez que se sente sem estímulos para aderir a filosofia da instituição.

A dissociação das disciplinas é entendida como uma necessidade decorrente do acúmulo de conhecimentos, por isso a sua integração é uma questão de maturidade a ser atingida numa progressão linear, do mesmo modo que uma semente dá origem a uma pequena planta e esta, com o tempo, se torna uma grande árvore. (ALMEIDA, 2004, p. 04)

O autor apresenta uma justificativa para a questão e, ao mesmo tempo, sugere uma alternativa: “maturidade a ser atingida numa progressão linear”, que, em nosso contexto, pode ser entendida como o desenvolvimento, ao longo da formação, de uma visão crítica sobre esses modelos, reconhecendo as contribuições dos estudos sobre pensamento complexo e interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade, e como eles contribuem para a formação e a prática docente.

No âmbito dessas reflexões, destaco a proposta de Edgar Morin, quando critica as formas fragmentadas, simplificadas e redundantes de organização do saber: “de fato, a pobreza de todas as tentativas unitárias, de todas as respostas globais, confirma a ciência disciplinar na resignação do luto [...] deve-se investigar um método capaz de articular aquilo que está separado e de unir aquilo que está dissociado” (MORIN, 1977, p. 19). Somente assim, conseguiremos “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29). Para o autor,

[...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2005, p. 13)

Essa visão é fundante do paradigma da complexidade, o qual concebe que o “todo é complexo” (PETRAGLIA, 1995, p. 51), ideia que pode ser muito bem vislumbrada na metáfora da tapeçaria, utilizada na epígrafe desta obra (MORIN, 1991), quando, em sua abertura, já assumo o compromisso de pensar uma educação não fragmentada, holística, fundada nos princípios da complexidade.

Morin (2005) apresenta os princípios do pensamento complexo. De forma complementar e interdependente, eles ajudam a enxergar as

etapas da complexidade, descritas na tapeçaria citada. Vejamos o Quadro 02:

Quadro 02: Princípios do pensamento complexo

PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO	
Princípio dialógico (antagonismos e complementaridades; integração e desintegração constante)	Nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. (p. 74)
Princípio da recursão organizacional (causa-efeito)	É um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. (p. 74)
Princípio hologramático (parte/todo/todo/parte).	Está presente no mundo biológico e no mundo sociológico [...] Portanto, a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica. (p. 75)

Fonte: Morin (2005, p. 74-75)

Essas ideias então, constituem uma possibilidade de rompimento com a disciplinaridade, a quebra de partes que esvaziam o todo. A complexidade enxerga uma possibilidade de religação entre fronteiras, coisas e, sobretudo, a relação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto a ser apreendido na dinâmica das interações escolares.

Essa ideia do ‘complexo’, relacionado a aprendizagem é especificamente reconhecida por Demo (2008, p. 13) quando define a complexidade como:

[...] fenômeno ao mesmo tempo *caótico* e *estruturado*. É caótico no sentido de que seu ser apresenta-se dotado de propriedades não lineares ou de dinâmica também ambígua/ambivalente. É estruturado porque, na maior desordem, sempre é possível divisar alguma ordem. Se existisse desordem total, não teríamos sistema, mas algo amorfo, perdido. Entretanto, a face sistêmica não pode impedir de vislumbrar dinâmicas que desdobram o próprio sistema, realizando a unidade dos contrários e de processos idênticos e abertos à mudança permanente (Grifos do autor).

Partindo disso, o autor apresenta as sete características da complexidade, visualizadas no Quadro 03, a seguir:

Quadro 03: Características da complexidade

CARACTERÍSTICAS DA COMPLEXIDADE	
Dinâmica	Não pode ser complexo o que não for no campo de forças contrárias , em que eventual estabilidade é sempre rearranjo provisório. Sua identidade não é aquela da sempre mesma coisa, mas da mesma coisa em processo, em vir a ser. Não pode ser dinâmico o que executa movimentos permanentes recursivos ou na mesma direção, como são estruturas sistêmicas (Grifo do autor). (p. 13)
Não linear	Antes de mais nada, não cabe excluir o linear da realidade, porque também lhe faz parte. [...] A não linearidade implica, pois, muito mais que emaranhados, labirintos, complicações, onde se podem ver processos que complicam, mas não se <i>complexificam</i> . [...] na complexidade não linear pulsa relação própria entre o todo e as partes, feita ao mesmo tempo de relativa autonomia e profunda dependência (Grifo do autor). (p. 15-16-17)
Reconstrutiva	Não é propriamente reprodutiva ou replicativa, ou apenas recorrente. Em seu processo de ser, a complexidade permanece a mesma, mudando sempre. É devir, intrinsecamente, porque marcada, como diria Prigogine, pela “flecha do tempo”. Torna-se, por isso, irreversível : não se pode passar do depois para o antes, nem o depois é igual ao antes. Ao existir, vai-se reconfigurando, conforme o fluxo do tempo e as circunstâncias encontradas (Grifo do autor). (p.17)
Processo dialético evolutivo	[...] os níveis reflexos de consciência no ser humano representam apenas estágios mais avançados de fenômeno que seria comum à própria natureza. Faz parte das potencialidades insondáveis da realidade intrinsecamente complexa e criativa, assim como a própria vida: não foi “criada”, reconstrói-se. (p. 24)
Irreversível	[...] refere-se, num primeiro passo, à inserção temporal: com o passar do tempo, nada se repete, por mais que possa parecer; qualquer depois é diferente do antes; não se pode tomar como equação linear entre antes e depois, mas como não linear. Assim como é impossível voltar ao passado, também é impossível ir para o futuro permanecendo mesmo. Num segundo passo, a irreversibilidade sinaliza o caráter evolutivo histórico da natureza. (p. 24)
Intensidade	[...] pode ser visualizado na discussão sobre causalidade linear, considerada hoje tendencialmente residual na natureza. [...] está na raiz do que se tem chamado de pesquisa qualitativa , que busca ir além de indicadores empíricos mensuráveis diretamente. Sem conotar, de modo algum, qualquer dicotomia entre quantidade e qualidade, a intensidade busca captar dimensões

	de maior profundidade, [...] (Grifo do autor). (p. 26-27)
Ambiguidade/ Ambivalência	A ambiguidade refere-se à estrutura, no sentido da composição também desencontrada de seus componentes, típica da “unidade dos contrários”. Com isso, salvaguarda-se a dialética de algo que é, ao mesmo tempo, relativamente unitário (forma um todo) e naturalmente aberto (ultrapassa seus limites). [...] A ambivalência refere-se à processualidade dos fenômenos complexos, mais facilmente visível porque vinculada a seus modos de vir a ser. Algo é ambivalente quando a dinâmica é construída de valores contrários, estabelecendo-se entre eles campos contrários de força (Grifos do autor). (p. 28-30)

Fonte: Demo (2008, p. 13-31)

Assim como Morin (2005), ao estabelecer essas características, Demo (2008), apresenta caminhos para pensarmos a impetuosa capacidade inovadora que o contexto atual exige de nós, professores. Travestidos desse caráter dinâmico, crítico e ativo, os processos de ensino e aprendizagem hoje, não cabem mais em ‘caixinhas’ feitas à moda do século passado e mantidas em disciplinas (no sentido ‘disciplinador’, ‘doutrinador’ do termo), como redomas sagradas do saber. A diretividade didática não cabe mais na dialeticidade das maneiras como o conhecimento se apresenta, exigindo da escola, uma postura ativa e renovadora, que ultrapasse o mecanicismo conformado com a lógica reprodutivista. Diante disso, mais do que nunca, posso enfatizar que a educação e sua forma precípua no contexto escolar: ‘o ensinar’, é um processo ‘complexo’. Enxergo também nisso, uma crise no modo de pensar.

Portanto, no quadro das práticas escolares, como é o foco desta obra, ao debruçar-se sobre experiências de formação, pesquisa e práticas pedagógicas de professores dos diversos componentes curriculares da Educação Básica, Demo (2008, p. 09-10) aponta que:

É preciso superar o conhecimento “disciplinarizado”, porque, reduzindo a realidade a realidade ao olhar de apenas uma disciplina, só pode ser deturpante; em vez de “construir” a realidade, “inventa-a”. O sociólogo que só sabe sociologia, certamente, o que menos sabe é sociologia, pois sequer manifesta mínima autocrítica de que sociologia não passa de um olhar. É restrição despropositada manter nos departamentos apenas professores da mesma área, porque, produzindo teoria monótona e oficial, abandona-se a dialética complexa do argumento.

Ao me dar conta da relevância dessa complexidade no cotidiano, sinto-me pressionado a fugir da “disciplinaridade”, desse quadro tão fragmentado, marcado pelo pensamento simplificador e reducionista, que sustenta o currículo escolar. E, como alternativa, às discussões que envolvem os temas interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade – reconhecendo os limites e aproximações teóricas e aplicadas entre os termos –, o que eles têm entre si é a preocupação com o problema da fragmentação do saber na organização do currículo escolar e na formação de professores.

Percussora dessa discussão no Brasil, Ivani Fazenda, no livro: “*Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*”, de 1979, ressalta que Guy Michaud apresenta quatro níveis de interação entre as disciplinas escolares, revelando suas diferentes maneiras de organização e percepção do diálogo: i) **multidisciplinaridade**: parte da justaposição de disciplinas, mas, sem diminuir o “status” de cada uma delas; ii) **pluridisciplinaridade**: a justaposição de disciplinas de áreas a fins; iii) **interdisciplinaridade**: interação entre disciplinas direcionadas para um fim específico, que pode ocorrer como uma simples comunicação de ideias ou como uma integração mútua de conceitos/métodos/objetos; e iv) **transdisciplinaridade**: funciona como um axioma comum às disciplinas.

Com o passar dos anos e o desenvolvimento dos estudos acerca dessa questão, os conceitos foram sendo ampliados e melhor entendidos no contexto da educação brasileira³, sobretudo, a partir da década de 1990, quando foi definida uma teoria da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1994).

³ As discussões sobre interdisciplinaridade surgiram na década de 60, do século XX, na Europa, em resistência às formas fragmentadas e alienantes de ensino. No fim dessa década, as ideias chegam ao Brasil, mas ainda como modismo e sem prévia avaliação. Mas, impulsionados por esse movimento, no início dos anos 70, sentiu-se a necessidade de defini-lo e explorá-lo, conforme o nosso contexto educacional. Em 1976, Hilton Japiassú publica a primeira obra sobre o tema: “*A interdisciplinaridade e a patologia do saber*”, tratando sobre a metodologia interdisciplinar; e, em 1979, Ivani Fazenda publica a segunda na mesma linhagem temática: “*Integração e interdisciplinaridade no ensino: afetividade ou ideologia*”, tentando formular um conceito para a interdisciplinaridade e aproximando-o da esfera escolar. As décadas de 80 e 90 foram férteis para o desenvolvimento desse conceito, e por fim, poderemos dizer que, temos ‘uma teoria da interdisciplinaridade’.

Zabala (2002) aponta para a necessidade de apontar tipologias específicas para diferenciar práticas multi, pluri, inter e transdisciplinares. Assim, para uma melhor visualização conceitual que esses termos vêm galgando ao longo dos tempos, examinemos o Quadro 04, a seguir. Vale ressaltar que, a fim de termos um quadro diverso de visões sobre cada termo⁴, recorro a conceituação apresentada por, no mínimo, três teóricos.

Quadro 04: Desenho conceitual dos termos: Inter, trans, pluri e multi (disciplinaridade)

INTER disciplinaridade	<p>Surge a partir da disciplinaridade e “[...] muito mais que destruir barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação [...]. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas”. (FAZENDA, 2013, p. 101)</p> <p>No projeto interdisciplinar não se <i>ensina</i>, nem <i>aprende</i>: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do <i>envolvimento</i> – [...], que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e as instituições a ele pertencentes. (FAZENDA, 2005, p. 17)</p>
	<p>Geração de conhecimentos através de diferentes modalidades de interação visando à integração de conceitos, métodos, dados, ou as abordagens epistemológicas de múltiplas disciplinas em torno de uma ideia, problema, tema, ou questão em particular; A interdisciplinaridade se desenvolveria dentro do campo científico, buscando a superação e reformulação das fronteiras paradigmáticas. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003, p. 6)</p>
	<p>É o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LÜCK, 1994,</p>

⁴ Como sugestão, uma leitura bastante didática e ilustrativa, que explicita a diferença entre esses termos, pode ser feita no site: < <https://osmurosdascola.wordpress.com/2011/07/06/multi-pluri-trans-inter-mas-o-que-e-tudo-isso/> >. Acesso em: 17 jan. 2019.

	<p>p. 64)</p> <p>[...] diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. [...] b) um grau epistemológico. [...] c) um grau de geração de novas disciplinas. (NICOLESCU, 1999, p. 02)</p> <p>Ocorre quando colocamos em interação duas ou mais disciplinas, podendo originar, em alguns casos, até uma outra disciplina, por exemplo, Físico-Química ou Psicopedagogia. (ZABALA, 2002)</p>
TRANS disciplinaridade	<p>[...] é transcultural na sua essência. Implica num reconhecimento de que a atual proliferação das disciplinas e especialidades acadêmicas e não-acadêmicas conduz a um crescimento incontestável do poder associado a detentores desses conhecimentos fragmentados. (D'AMBRÓSIO, 1997, p. 80)</p> <p>[...] diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade. Para conhecê-la é preciso o conhecimento disciplinar, o que quer dizer que a própria pesquisa transdisciplinar se apoia na pesquisa disciplinar. No entanto, enfocada a partir da unidade do conhecimento. Portanto conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não são antagônicos, são complementares. (SANTOS, 2004, p. 111)</p> <p>[...] como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 02)</p>
PLURI disciplinaridade	<p>[...] é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos. Por exemplo: física e química; biologia e matemática; sociologia e história. Mas na verdade não se contribui para uma profunda modificação da base teórica, problemática e metodológica dessas ciências em sua individualidade. [...] É uma comunicação que não as modifica internamente. Neste nível ainda não existe uma profunda interação e coordenação. (UNESCO, 1983 apud OLIVEIRA; TANZI NETO, 2016, p. 654)</p> <p>Uma simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar significativamente a sua própria visão das coisas e dos próprios métodos [...]. Toda realização teórica que põe em prática saberes diversos corresponde de fato a</p>

	um empreendimento pluridisciplinar. (DELATTRE, 2006, p. 280)
	[...] diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. (NICOLESCU, 1999, p. 02)
	[...] é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. (ZABALA, 2002, p. 33)
MULTI disciplinaridade	Apresenta-se como uma associação de disciplinas, visando um projeto ou objeto comum; de modo que as disciplinas podem ser mobilizadas como técnicas especializadas para dar solução a um problema, ou podem interagir para conceber dado objeto ao projeto. (MORIN, 2014)
	Pressupõe uma justaposição de disciplinas, a fim de realizar determinado trabalho, por meio do auxílio dessas várias disciplinas, sem necessitar, obrigatoriamente, de uma equipe que coordene a tarefa. Nesse processo, a solução para um problema em âmbito educacional, requer a tomada de conhecimento de duas ou mais especialidades, mas sem que as disciplinas que contribuirão sejam modificadas ou enriquecidas. (JAPIASSU, 1976)
	a) aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos; b) diversidade de metodologias: cada disciplina fica com a sua metodologia; c) os campos disciplinares, embora cooperem, guardam suas fronteiras e ficam imunes ao contato. (DOMINGUES, 2005, p. 22)
	[...] é a organização de conteúdos mais tradicional. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas. (ZABALA, 2002, p. 33)

Fonte: Autores citados no interior do quadro. (Todos os grifos são dos autores)

Conforme a leitura do Quadro 04, entendo que o grau de aproximação entre as disciplinas é construído, sobretudo, a partir de um planejamento didático e sistêmico, o qual define as pontes e os limites a serem alcançados. Dependendo dos objetivos previstos, são arquitetadas estruturas organizacionais que relacionam-se a algum domínio cognitivo, ou seja, aquilo que espera-se que o aluno aprenda, a partir dessa junção/justaposição/aproximação. Ou seja, a escolha por um projeto que fuja a visão fragmentada de ensino – seja de caráter inter, trans, pluri ou multi (disciplinar) –, implica notadamente, o

desenvolvimento de uma habilidade ou competência no aluno, a qual deve estar prevista no currículo escolar. A esse respeito, Almeida (2004, p. 02-03) argumenta que:

A busca da harmonia entre as disciplinas não expressa uma **atitude interdisciplinar**⁵, na medida em que não discute a sua qualidade e nem explicita o modo pelo qual ela pode ser disseminada entre os docentes e acadêmicos. A ideia de que a interdisciplinaridade consiste na comunicação entre as disciplinas dispostas de modo linear, não supera a noção de encadeamento e, dessa maneira a linearidade permanece. A concepção de que o currículo é um modo de encadear disciplinas, reduz a interdisciplinaridade a uma questão quantitativa, daí a necessidade de classificá-la e distingui-la a partir do grau de integração apresentado.

[...]

Há diferentes critérios por meio dos quais se pode classificar as relações entre disciplinas, o que implica diversificação da nomenclatura. As diferenças, tanto do ponto de vista dos critérios quanto das denominações, são aparentes, pois o princípio que os orienta é o mesmo: a quantidade.

Mesmo em face disso: ‘a quantidade’, posso dizer que todas essas classificações: *“a disciplinaridade, [a interdisciplinaridade], a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”* (NICOLESCU, 1999, p. 03) (Grifos do autor). Portanto, apenas por meio de nomenclaturas distintas são apontados modos também diversos, de romper com uma visão disciplinar, fragmentada, superespecializada e segregacionista de educação.

Em solo brasileiro, as concepções contidas nesses conceitos vem sendo, ao longo dos anos, sendo incorporadas pelas políticas públicas e propostas pedagógicas dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que orientam a formação de professores e o currículo na Educação Básica. Dentre eles, destaco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) (PCNEM) (BRASIL, 2000); os PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais

⁵ Entendo, nesse caso, que o autor não faz uma referência direta apenas ao conceito de interdisciplinaridade em si, conforme foi delimitado no Quadro 04, mas alude a uma atitude não fragmentada de educação e currículo, o que supõe, de certo modo, a postura assumida em todos os conceitos apresentados: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade.

Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (PCNEM+) (BRASIL, 2002); as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2011; 2012); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, após três versões preliminares (em 2015, 2016 e 2017), no final de 2018, publicou a versão oficial, orientadoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2018a); e do Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Também, ressaltou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, pelo modo como é realizado, agrega, incentiva e orienta o desenvolvimento de uma cultura inter, trans, pluri ou multi (disciplinar) no ensino básico.

Vejamos, a partir do Quadro 05, o modo como esses documentos referenciam a questão tratada:

Quadro 05: A presença da visão inter, trans, pluri e multi (disciplinar) nos documentos oficiais

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n° 9.394/96</p>	<p>Segundo Castro (2007, p. 38), em uma análise da educação brasileira nos dez anos da LDB, ressalta que a proposta legal, tem buscado “estimular abordagens mais avançadas”, que buscam fortalecer uma unidade entre os componentes curriculares, a cultura e a complexidade do ensino: “É o caso dos chamados temas transversais, que constituem uma tentativa de construir uma ponte entre os conhecimentos aprendidos e as questões da vida real, superando o aprender apenas pela necessidade escolar (o aprender pelo aprender). Essa abordagem assume uma estreita relação com a interdisciplinaridade, que questiona a segmentação entre as diferentes áreas de conhecimento e aponta para a necessidade de procurar uma inter-relação entre temáticas tratadas em campos aparentemente distintos do saber”.</p>
<p>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998)</p>	<p>Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. (BRASIL, 1998, p. 30).</p>

<p>Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) (PCNEM) (BRASIL, 2000)</p>	<p>A interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 21)</p>
<p>PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002)</p>	<p>De forma consciente e clara, disciplinas da área de Linguagens e Códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem desenvolver o domínio de linguagens. Explicitamente, disciplinas da área de Linguagens e Códigos e da área de Ciências da Natureza e Matemática devem também tratar de aspectos histórico-geográficos e culturais, ingredientes da área humanista. E, vice-versa, as ciências humanas devem também tratar de aspectos científico-tecnológicos e das linguagens. (BRASIL, 2002, p. 14)</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2011; 2012)</p>	<p>A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade. (BRASIL, 2011, p. 03)</p> <p>A organização curricular do Ensino Médio, a partir de suas quatro áreas de conhecimento: <i>Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas</i>, deve contemplar “tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos”. (BRASIL, 2012, p. 6)</p>
<p>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a; 2018b)</p>	<p>[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018a, p. 15)</p> <p>Uma de suas ações previstas é decidir sobre formas de</p>

	<p>organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018b, p. 16)</p>
--	--

Fonte: Fontes oficiais citados no interior do quadro.

Percebo assim, que do ponto de vista oficial, embora os documentos venham sofrendo alterações e mudanças ao longo dos anos, se tomarmos por base os PCN de 1998 e a BNCC de 2018, exatamente duas décadas os separam, ainda assim, percorre em suas linhas, o compromisso com uma visão não fragmentada de educação. Mas, para que essas orientações teórico-legais alcancem as práticas escolares no contexto da sala de aula,

O processo educativo precisa se desenvolver de modo a permitir que o educando seja percebido como sujeito complexo, o protagonista de sua própria história, consciente de si mesmo, capaz de si perceber, de compreender como pensa, sente, reage, vive e convive. É fundamental debruçar-se sobre si mesmo e sobre o contexto histórico-sócio-político-cultural-ambiental em que seu ser se constitui com o conjunto de valores, ideias, desejos, saberes, conhecimentos, expectativas e compromisso frente a sua existência e à vida social, bem como à tomada de consciência do seu pertencimento a um todo articulado e em interação. (SUANNO, 2013, p. 27)

O cenário de ensino apontado pelos documentos oficiais e a visão de Suanno (2013) refletem, em seu cerne, o compromisso com a valorização do saber, que torna-se complexo pelas diferentes facetas que assume nos contextos culturais e ideológicos em que é produzido. Saber ensinar, dentro dessa realidade, perpassa pela capacidade de transformar a prática pedagógica em um horizonte de exploração das potencialidades humanas. O ato de aprender torna-se situado e crítico, pela conquista do espaço de voz adquirida por cada sujeito, rompendo, portanto, com uma estrutura enviesada ainda muito presente no território escolar.

Dessa forma, fugimos do estruturalismo e formalismo tradicional, que historicamente sustentou os baldrames de nossos modos de pensar, fazer e ser a educação; e caminhamos na direção de uma docência pautada no caráter funcional, aplicado, construtivista e

interacionista, que, à revelia da primeira visão, concebe a natureza plural como ocorrem as relações entre **o sujeito da aprendizagem, o objeto a ser conhecido e o percurso que interliga esses dois pontos** do processo de evolução da experiência humana.

É essa então, a proposta desta obra: considerar que “os professores devem ser os protagonistas na implementação de **práticas interdisciplinares na escola**”⁶ (AUGUSTO et al. 2004, p. 278). Por isso, as discussões teóricas apresentadas até aqui, neste primeiro capítulo: “*Práticas pedagógicas, saberes docentes e currículo da Educação Básica em uma perspectiva aplicada e de visão multi/trans/pluri/interdisciplinar*”, alinhavam-se aos textos, resumidos a seguir, os quais trazem as vozes dos professores, num sequenciamento de ideias, que dão um painel ilustrativo do assunto recoberto na obra, a partir do eixo integrativo: experiências de “*formação, pesquisa e práticas pedagógicas*” no âmbito da Educação Básica.

Dando continuidade a lógica que permeia a obra: todos os autores dos capítulos são professores que passaram e passam por um processo contínuo de formação e qualificação profissional, o segundo capítulo: “*Políticas de formação docente no Brasil: em tempos de reformas*”, escrito por Sebastião Silva Soares, tem por objetivo propor uma reflexão sobre as reformas empreendidas no campo da formação docente no Brasil, a partir dos anos 30 até os dias atuais, com o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e formação continuada (DCNs) e seus possíveis impactos na implementação de políticas para a formação docente nos diversos níveis e modalidades de ensino. No estudo, fica perceptível que as novas políticas de formação de professores apresentam alguns avanços para a consolidação das políticas de educação no país. No que diz respeito à formação e profissionalização docente, existem lacunas a serem (re)pensadas, frente ao prescrito e a materialidade no contexto de prática.

⁶ Semelhante a reflexão feita na nota de rodapé anterior, à citação de Almeida (2004), neste caso, também entendo que, ao referir a “práticas interdisciplinares na escola” [título inclusive de uma das obras principais de Ivani Fazenda, citada neste texto (2005)], a proposta dos autores contempla também, o enfoque não fragmentado de educação e currículo, que coincide com os quatro conceitos apresentados.

O terceiro capítulo, corresponde ao componente curricular **Gramática ou Análise Linguística**, termo que vem sendo mais usual na escola básica⁷. O texto, escrito por Francisco Renato Lima, Safira Ravenne da Cunha Rêgo e Antonio Artur Silva Cantuário, intitula-se: “*É no chão da escola que se fabrica o ensino: reflexões sobre currículo e aprendizagem da Língua Portuguesa*” se insere no campo de diálogos sobre o ensino de língua materna, mediante uma perspectiva teórico-metodológica, que elucida e estabelece provocações sobre o ensinar a Língua Portuguesa e as concepções que subjazem às propostas pedagógicas, considerando as vertentes estruturalista e funcionalista do estudo da língua. Partindo da análise de documentos oficiais, como

⁷ A justificativa para a utilização dessas duas nomenclaturas, referindo-se ao mesmo componente curricular está no fato de que, na prática docente ainda há a necessidade de esclarecimentos entre as duas possibilidades de trabalho com a língua materna. Pela herança estrutural que norteia o ensino, a Gramática Tradicional (GT) ainda tem forte presença nos contextos de sala de aula, priorizando-se a memorização de regras, classificação de termos e nomenclaturas: “o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua” (ANTUNES, 2003, p. 87). Já o segundo termo, tenta reverter essa visão estritamente gramatical da língua, como produto e enxergá-la como processo. Ele foi cunhado por Geraldí, em 1984, na obra: “*O texto na sala de aula*”: “O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, [...]. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” ([1984]2012a, p. 74). Mais tarde, ele aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os quais propõem a AL como um dos eixos de ensino. Segundo Mendonça (2006, p. 205), a AL “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. A diferença principal é que a GT foca na metalinguagem apenas, enquanto a AL requer habilidades epilinguísticas. No contexto da Educação Básica, há ainda outras questões envolvendo a nomenclatura desse componente curricular, o qual, muitas vezes, é chamado de “Português” ou “Língua Portuguesa”, seja: i) correspondendo a subárea “Análise Linguística”, quando na escola há a divisão curricular em subáreas (Análise Linguística, Leitura e Produção de Textos e Literatura), geralmente com três professores especializados – realidade mais comum na rede privada; ou ainda, ii) para referir-se a situações – mais comuns na rede pública – em que um único professor assume a tarefa de ministrar aula dessa área, abrangendo as três subáreas que ela contempla. Daí, neste capítulo, referir-se indistintamente, a Língua Portuguesa como sinônimo de Análise Linguística.

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os autores apontam para a necessidade de um ensino de língua materna, que fuja da perspectiva gramatiquera e seja construído a partir de reflexões consistentes sobre as condições efetivas de uso em que o sujeito falante se insere. Convém então, em prol da aplicação dessa perspectiva, a necessidade de rever conceitos, fórmulas, documentos e visões que ainda regem a educação atual, dando assim, voz e vez ao processo de ensinar e não, simplesmente, os fins acabados e arbitrários de uso da língua, descontextualizados e não concernentes com o falar plural, enraizado na cultura do país.

O quarto capítulo, corresponde ao componente curricular **Redação ou Leitura e Produção de Texto**, termo que vem sendo mais usual na escola básica⁸. Os pesquisadores Maria Angélica Freire de Carvalho e Francisco Renato Lima, em: “*O texto como intenção/ação dos sujeitos e o seu acontecimento no espaço escolar*”, tratam da língua como atividade comunicativa e o texto como espaço onde essa comunicação se estabiliza, promovendo sentidos em interação. O

⁸ A justificativa para a utilização dessas duas nomenclaturas, referindo-se ao mesmo componente curricular está no fato de que, na prática docente ainda há a necessidade de esclarecimentos entre as duas possibilidades de trabalho com o texto. Cruz (2005, p. 23), destaca que “a palavra redação já vem sendo usada desde 1978, quando nos exames vestibulares, por ordem do decreto 79298 de 24/02/77, houve a inclusão obrigatória dessa modalidade nas provas de vestibular”, ou seja, são os exames de acesso ao Ensino Superior e os programas das grandes escolas de Ensino Médio, que influenciam as alterações no uso desse termo. Dentro desse contexto, Geraldi (1997, p. 136), estabelece a distinção entre “produção de texto” e “redação”, ao afirmar que “nesta, produzem textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”. “Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, [1984]2012b, p. 128), já na produção de texto, “o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva” (1997, p. 136). Travaglia, em 1995, na obra: “*Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática*”, salienta que o termo “produção de texto”, “mais do que uma alternativa metodológica, pretende inserir desde já uma sugestão da mudança de postura que se propõe” ([1995]2009, p. 10). Essa postura sugere uma mudança no modo de conceber o texto no espaço escolar, visão oriunda sobretudo, das contribuições da Linguística Textual (LT), do estudo dos gêneros textuais e da influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o ensino, os quais, fundam-se em uma concepção dialógica e interativa de linguagem, o que denota considerar a produção escrita na escola, como um espaço interacional, no qual professor e aluno atuam conjuntamente no processo de planejamento, produção e avaliação do texto.

objetivo é explicitar a importância do entendimento da leitura e da escrita como processos de significação. É importante pensar sobre esse tema ao considerar-se o texto como expressão criativa e unidade de sentido, como meio de comunicação entre os sujeitos; do mesmo modo, é considerável observar como sua produção é vista nos espaços de ensino, com o pressuposto de que a atividade de escrita e de leitura, nem sempre se dá sob uma perspectiva produtiva, a qual depende muito do próprio receptor/interpretador, de seu conhecimento de mundo e da situação de produção e do seu grau de domínio dos elementos linguísticos, por meio do qual o texto se atualiza em um momento discursivo. A sua produção requer, pois, acompanhar a passagem de um sujeito-enunciador para sujeito-autor, aceitando nesse movimento produtivo, a inscrição desse sujeito, sua singularidade marcada em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita.

O quinto capítulo, corresponde ao componente curricular **Literatura** e intitula-se: “*O texto poético em sala de aula: expressão estética, ensino de leitura e formação cultural*”, escrito por Francisco Renato Lima e Francisca Marciely Alves Dantas. Os autores apontam para o texto poético como uma possibilidade de explorar diversas facetas subjetivas próprias da Literatura. Como pano de fundo, trazem os registros de uma turma de 1ª série do Ensino Médio da rede federal de ensino. A despeito da atividade realizada, os autores, concluem, evidenciando um aspecto já ressaltado em outros estudos especializados na área: por se tratar de um gênero um pouco distante das salas de aula, talvez devido à falta de sensibilidade do corpo docente, muitos alunos não apreciam o texto poético como deveriam, fato que dificulta uma maior percepção crítica, reflexiva e consciente sobre o mundo.

O sexto capítulo, corresponde ao componente curricular **Língua Inglesa**. Escrito por Helenilson Ferreira de Sousa, “*Discursos e práticas de multiletramentos em contextos digitais: um estudo sobre o gênero jornalístico notícia e suas contribuições no ensino de Língua Inglesa*”, aborda o fato de que, com a globalização, houve o alargamento das fronteiras entre os países, possibilitando a inclusão de ferramentas digitais nos mais diversos setores da sociedade, principalmente, nas instituições de ensino. Além de mostrarem-se grandes aliadas para as práticas pedagógicas dos professores, também contribuem para

aproximação das Línguas Estrangeiras (LE) com as práticas sociais. Nesse sentido, o autor discute sobre as principais contribuições do gênero discursivo digital notícia, como um mecanismo de multiletramentos, no processo de aquisição da Língua Inglesa (LI), em uma turma de 2ª série do Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de ensino do Piauí. A pesquisa mostrou que os alunos conseguiram identificar as características singulares desse gênero textual, além do mais, proporcionou formas de participação, interação, comunicação, que posteriormente influenciarão na aquisição da LE e na criação de novos engajamentos, que contribuem para o processo formativo crítico e consciente dos sujeitos.

O sétimo capítulo, corresponde ao componente curricular **Língua Espanhola**. Intitula-se: “*Estudo sobre metaplasmos: reflexões sobre a percepção de alunos do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)*”, escrito por Thiago de Sousa Amorim. A partir da realização de entrevistas com 15 alunos oriundos do 3º bloco do curso de Licenciatura Plena em Letras-Espanhol (UESPI), o autor reflete sobre a percepção que eles têm sobre a disciplina de Língua Espanhola I, que, de acordo com a grade curricular, tem por fim, estudar a origem e a evolução da língua para, a partir de então, introduzir um modelo de sistematização de processos metaplásmicos que podem sofrer o léxico de uma língua. Evidencia, portanto, que é necessário os professores viabilizarem reflexões na universidade, para que os graduandos estabeleçam relações com o mundo, a considerar o social, o cultural e o educacional, sobretudo, nas suas práticas futuras no contexto da Educação Básica.

O oitavo capítulo, corresponde ao componente curricular **História**. Escrito por Vanessa Soares Negreiros Farias, o texto: “*Teoria e metodologia do ensino de História: abordagens e apropriações*”, analisa as transformações teórico-metodológicas recentes no campo da História, discutindo especialmente, as abordagens e apropriações dessas mudanças pela historiografia brasileira. Para tanto, a autora percorre os caminhos e descaminhos que tornaram possíveis os desdobramentos dessas mudanças na escrita e no ensino de História no Brasil, a partir de teóricos que pensam a teoria da História, através da relação do historiador com quatro eixos: o objeto, a fonte, o sujeito e o tempo; e ainda, a metodologia do ensino de História, do ponto de vista dos fundamentos e métodos. Esses eixos são mapeados através

dos paradigmas, isto é, das lentes que o historiador se apropria no presente.

O nono capítulo, corresponde ao componente curricular **Geografia**. Intitulado: “*Metodologia do ensino de Geografia Física: contribuição teórica e prática*”, o texto é de autoria de Leilson Alves dos Santos e Roneide dos Santos Sousa. Os autores apresentam uma discussão acerca de metodologias de ensino ativas e recursos didáticos não convencionais, que busquem potencializar a compreensão de conteúdos ligados a Geografia Física. São apresentadas experiências didáticas no Ensino Superior, em cursos de graduação – licenciatura, destinados a formação de professores que atuarão na Educação Básica. A experiência demonstra que as metodologias inovadoras facilitam o processo de ensino e aprendizado onde o alunado passa a aliar a teoria e a prática, fazendo uma análise do espaço geográfico de forma integrada e significativa, a citar as práticas de campo e o uso de recursos didáticos não convencionais (maquetes, jogos, cordel, entre outros). Com isso, espera-se que os docentes em formação, possam buscar capacitação continuada, a fim de tornar as aulas de Geografia mais dinâmicas e sedutoras e que propiciem ao aluno a construção do conhecimento, através de atividades atrativas e contextualizadas com o seu cotidiano.

O décimo capítulo, corresponde ao componente curricular **Sociologia**. No texto: “*As representações sociais sobre o ensino de Sociologia pela ótica dos pibidianos da Universidade Federal do Piauí (UFPI)*”, Bruna Karine Nelson Mesquita, apresenta algumas reflexões sobre o ensino da disciplina ministrado em escolas públicas de Educação Básica. A discussão fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. A coleta de dados ocorreu por meio de aplicação de Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e questionário com perguntas abertas, aplicados com vinte bolsistas em março de 2016. A partir das representações sociais apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, a autora constata alguns desafios de ordem cultural e histórico, dentre eles, a dificuldade de legitimação da disciplina no currículo da Educação Básica e a formação específica de professores para atuar na área, aspectos que interferem diretamente na qualidade do ensino.

O décimo primeiro capítulo, corresponde ao componente curricular **Filosofia**. Escrito por Jovina da Silva, o texto: “*Filosofia pelo*

avesso: (des)encantamento no ensinar e no aprender” versa sobre o ensinar e o aprender por meio do processo de filosofar. A autora suscita discussões acerca da prática pedagógica no ensino e aprendizagem da Filosofia e apresenta uma contribuição sobre o pensar e o agir na Educação Básica. Para tanto, utiliza de conceitos essenciais que atravessam historicamente o tempo e o espaço, os quais constituem pressupostos de reflexão para se entender o lugar do “amor à sabedoria”, significado original da Filosofia e presente na contemporaneidade, fonte de transformação do indivíduo em ser humano pelo olhar questionador da realidade e pelos saberes construídos pela humanidade. Nessa perspectiva, o texto sugere algumas estratégias didáticas vivenciadas pela professora autora, que defende a necessidade de se compreender e implementar o componente curricular Filosofia na Educação Básica como ferramenta capaz de desenvolver, nos sujeitos docentes e discentes, habilidades criativas e críticas, tendo como foco, uma formação ético-cidadã.

O décimo segundo capítulo, corresponde ao componente curricular **Arte**. Escrito por Francisco Renato Lima, o texto: “*As múltiplas linguagens do portfólio artístico: uma experiência formativa em um curso de formação de professores*”, descreve uma trajetória de aprendizagem vivenciada pelo autor, no âmbito do Ensino Superior, analisando de que forma o portfólio contribui para a formação do professor e o enriquecimento do processo didático de ensino e aprendizagem de Arte em sua futura prática profissional, no âmbito da Educação Básica. O autor contextualiza a proposta, enfatizando que a trajetória do ensino de Arte na Educação Básica no Brasil é marcada por resistências e falta de reconhecimento, tanto por professores e alunos, como de uma regulamentação legal, o que torna urgente pensar em propostas que dinamizem as práticas pedagógicas de sala de aula. A utilização do portfólio revelou-se como um modelo pedagógico de avaliação da aprendizagem, do docente e do discente, um registro do desenvolvimento cognitivo de ambos, por meio de uma relação pedagógica colaborativa no desenvolvimento da autonomia, na formação do professor e nas investigações e intervenções didáticas por meio do ensino de Artes.

O décimo terceiro capítulo, corresponde ao componente curricular **Ensino Religioso**. O texto: “*Uma abordagem filo-teológica para professores de Ensino Religioso que desejam repensar o humano*

outramente”, escrito por Antonio Danilo Feitosa Bastos, foi desenvolvido em vista de uma apresentação não extensa e sistematizada das ideias mestras de Alfonso García Rubio sobre a bipolarização do humano e a possível solução para este problema histórico. O texto acompanha fielmente a antropologia do teólogo e a desenvolve em uma linguagem filo-teológica acessível a todos os leitores de boa vontade, interessados na questão latente do repensar o humano ou pensar o homem outramente. Oportunamente, o olhar é direcionado, sobretudo, para professores que atuam no contexto da Educação Básica, a fim de que possam pensar o sujeito em processo de aprendizagem, numa perspectiva de reconhecimento, diálogo e interação entre as diversas dimensões que atravessam a tessitura do humano, o que, do ponto de vista didático-pedagógico, implica pensar a aprendizagem do ser em sua totalidade, com maiores possibilidades de significado e plenitude.

O décimo quarto capítulo, corresponde ao componente curricular **Ciências**⁹. De autoria de Francisco Marcos Pereira Soares e Antonia Edna Brito, o texto: “*Livro didático de Ciências em sala de aula: usos e contribuições para o ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental*”, trata sobre a utilização do livro didático por professores e alunos de Ciências da rede pública de ensino, buscando compreender seus usos e contribuições para o ensino e aprendizagem. A investigação de campo conta com a colaboração de três professores que atuam em turmas de 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Os dados evidenciam que o livro didático ainda exerce uma grande influência na prática dos professores de Ciências Naturais, mas de forma mecânica, compreendido como um material portador de textos e atividades e que a contribuição na

⁹ Importante ressaltar que, no contexto do Ensino Fundamental – do 1º ao 9º ano, esse componente curricular recebe a nomenclatura **Ciências**, mas, a partir do Ensino Médio, essa denominação desaparece e os conteúdos, que foram estudados de forma mais teórica e superficial, passam a ser estudados, de forma mais aprofundada e com maior nível de complexidade e aplicação prática, nas disciplinas de **Biologia, Química e Física**, as quais também têm lugar de destaque nesta obra, em capítulos específicos. No contexto escolar, essa mudança é muito mais do que a simples nomenclatura, representa uma ruptura, que pode causar resistência e dificuldades de assimilação por parte dos alunos, o que exige justamente, um trabalho não fragmentado, mas de continuidade entre os níveis de ensino (Fundamental e Médio) e abordagem dos conteúdos, assumindo uma visão multi/trans/pluri/interdisciplinar sobre o processo de ensino e aprendizagem escolar. Mais sobre essa problemática, vale a pena ver o trabalho de Bozza (2016).

prática se dá pela facilitação pedagógica do material, uma vez que traz conteúdos a seres ensinados, atividades pré-elaboradas, propostas de avaliação, textos a serem lidos, restando ao professor, apenas sistematizar seu planejamento diário e semanal.

O décimo quinto capítulo, corresponde ao componente curricular **Biologia**. Escrito por Nubia Rejane de Araújo Cardoso, Waldiléia Ferreira de Melo Batista e Santina Barbosa de Sousa, o texto: “*Aulas experimentais no ensino de Biologia: uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio*” discute sobre as atividades práticas como recursos fundamentais para ajudar o docente a tornar o conteúdo teórico mais atraente e próximo da realidade do estudante. As autoras discutem a importância das aulas práticas no componente curricular Biologia para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Metodologicamente, partem de uma pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de formulário aplicados a 49 alunos da 1ª a 3ª série do Ensino Médio e cinco professores de duas escolas estaduais do norte do Piauí. Os resultados sinalizam que o ensino ainda enfrenta desafios em variados aspectos, necessitando de elaboração de aulas mais produtivas e dinâmicas, associando teoria à prática, tornando o aprendizado mais significativo.

O décimo sexto capítulo, corresponde ao componente curricular **Química**. Escrito por Antonio Zilverlan Germano Matos, Dihêgo Henrique Lima Damascena, Ernandes Soares Lima, Eziel Cardoso da Silva, Francisco Dhiêgo Silveira Figueirêdo, Francisco Maycon Soares, Lucinaldo dos Santos Silva e Marco Aurelio da Silva Coutinho, o texto: “*Aulas práticas: a importância no ensino de Química*”, discutem a relevância da adesão e utilização de atividades experimentais no ensino de Química em uma turma de 1ª série do Ensino Médio. Os autores buscaram mostrar como essas atividades práticas são importantes para a fixação de conteúdos teóricos ensinados na sala de aula. Para tanto foi desenvolvido uma aula teórica ministrada em sala de aula e uma aula prática, além de levantamento de informações referentes ao tema em questão e a elaboração de um questionário. Os resultados mostram que o quão significativo é o desenvolvimento de métodos alternativos, capazes de inserir a Química na realidade do aluno, contribuindo para torná-lo capaz de compreender, interpretar e relacionar/articular com a teoria, os conceitos trabalhados na prática.

O décimo sétimo capítulo, corresponde ao componente curricular **Educação Física**. O texto: “*Educação Física Escolar: temos o que ensinar?*”, escrito por José Carlos Santos, propõe reflexões acerca da Educação Física Escolar, via conteúdos, como: Dança, Ginástica e o corpo no ambiente escolar. A partir deles, o autor apresenta possíveis estratégias de ensino na Educação Básica, com propostas específicas, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, sobretudo, enfatizando o trato com o corpo na escola, na tentativa de alcançar uma educação de corpo inteiro, via proposta da corporeidade. Nisso, conclui que a escola é o espaço onde acontecem as mais variadas experiências humanas, portanto, não pode estar ligada apenas ao campo dos conhecimentos cognitivos e intelectuais, mas também, as múltiplas dimensões que possam fazer o ser humano refletir valores, o que torna necessário a adoção de propostas pedagógicas que sejam capazes de pensar no aluno como um todo.

O décimo oitavo capítulo, corresponde ao componente curricular **Matemática**. Por meio do texto: “*A Matemática no ciclo de alfabetização: ensinar e aprender através do lúdico*”, Marcella de Oliveira Abreu Fontinele reconhece que o ensino desse componente curricular constitui um grande desafio para os educadores brasileiros, de modo que faz-se necessário discutir alternativas para a superação desse obstáculo, dentre elas, a ludicidade. Após o contato com seis professoras alfabetizadoras de uma rede municipal de ensino, a autora aponta que, claramente há uma mudança de olhares e compreensões acerca da importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, em especial, em relação a Matemática, fato que se evidencia nas pesquisas teóricas e também, pelas falas das interlocutoras do estudo, que reconhecem a importância e utilizam o lúdico como ferramenta pedagógica para o ensino da Matemática.

O décimo nono capítulo, corresponde ao componente curricular **Física**. Denominado: “*A queda dos corpos e suas possibilidades de medição: reflexões envolvendo práticas experimentais em sala de aula*”, o texto escrito por Maycon de Sousa Araújo, traz uma reflexão sobre os aspectos históricos e experimentais da teoria que descreve a queda dos corpos próximo à superfície da Terra. As experiências de pensamento propostas por cientistas notáveis, como Galileu Galilei e Isaac Newton são amplamente enfatizadas e utilizadas em

contraposição aos modelos teóricos propostos por Aristóteles e os antigos filósofos que dominaram o cenário científico durante todo o período da Idade Média. Como possibilidade de aproximação didática, o autor apresenta brevemente, uma prática experimental, envolvendo o movimento pendular, com a intenção de determinar o módulo da aceleração da gravidade local com precisão aceitável e de forma suficientemente simples, a ponto de ser implementada sem dificuldades em sala de aula.

O vigésimo capítulo, corresponde ao componente curricular **Informática**. No texto: “*Os desafios da implementação do curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância/Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI) e as contribuições para o ensino de Informática na Educação Básica*”, Francisco Renato Lima, Keylla Maria de Sá Urtiga Aita e Aline Montenegro Leal Silva, partindo da experiência como gestores e professores do curso em evidência, refletem sobre alguns desafios da implementação do curso de Licenciatura em Computação e as possíveis contribuições que o profissional dessa área traria para o ensino de Informática na Educação Básica. Para tanto, analisam: i) as vivências dos graduandos em escolas que realizam os Estágios Supervisionados; e os resultados obtidos nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), ao concluírem o curso no final de 2018, em sete polos; e ii) alguns editais de concursos municipais para a Educação Básica no estado do Piauí, realizados no período de 2017 a 2019, verificando a questão da existência, ou não, de códigos de vagas destinadas para esse professor. Concluem, constatando a ausência de abertura no mercado educacional para o professor de Computação/Informática no estado, aspecto que se deve a falta de reconhecimento legal sobre a atuação profissional do Licenciado em Computação na escola.

Por fim, o vigésimo primeiro e último capítulo da obra, intitula-se: “*A pesquisa no contexto da Educação Básica: pela necessidade de construção do perfil professor pesquisador*”. Nele, o autor, Francisco Renato Lima, partindo do fato de que, a obra foi escrita por professores, que estão envolvidos com práticas de ensino e pesquisa em sala de aula da Educação Básica, discute sobre a importância de se construir um perfil de professor pesquisador. O autor envereda-se pelos principais dilemas e desafios a serem enfrentados pelos professores desse nível de ensino, para que possam ser inseridos,

reconhecidos e legitimados como pesquisadores, uma questão que está permeada por uma intrincada rede de tensões e poderes institucionais. Nesse caminho, reconhece os recentes programas de pós-graduação *strictu sensu*, a nível de mestrado profissional, como mecanismos para essa inserção e para legitimar a participação ativa do professor da escola básica nos celeiros de pesquisa científico-acadêmica do país. Por fim, não economiza no discurso que enfatiza a importância do professor pesquisador na e sobre a escola e das políticas públicas de educação no incentivo ao desenvolvimento de propostas que alavanquem a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Básica.

Encaminhamentos (in)conclusivos

As motivações, justificativas e aspirações gerais que movimentam a obra; os referenciais teóricos que sustentam todas as propostas específicas; e estas, portanto, foram apresentadas neste texto, com a finalidade de convidar o leitor a engajar-se em sua leitura, partindo do princípio de que, a formação e a prática docente no contexto da Educação Básica, vive hoje grandes desafios, relativos à sua identidade, estabilidade e reconhecimento social.

E, pela ótica especializada que cada professor pesquisador trouxe aqui, pude enxergar um pouco dos seus contextos de ensino, seus desafios, suas dificuldades, seus medos, suas inquietações, suas habilidades, seus desejos, suas crenças e mais que tudo isso, suas esperanças e até uma certeza compartilhada – autorizo-me a afirmar isso, representando a todos eles –, de que acreditamos no poder transformador da educação, o qual inicia pela tomada de consciência, como diz Freire (2000, p. 67), em sua *‘Terceira carta pedagógica’*: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” e já citado na apresentação desta obra.

Guiados por esse ideal, é que aceitamos o desafio de discutir sobre a nossa prática, entendendo também, que o nosso fazer é melhor de ser construído, quando o fazemos de maneira coletiva, dialógica e responsiva, como nos dispomos aqui, certos de que, como diz nosso poeta, João Cabral de Melo Neto, em *“Tecendo a manhã”*:

Um galo sozinho não tece uma manhã.
Ele precisará sempre de outros galos.

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

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

(MELO NETO, 2008, p. 07)

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ALMEIDA, Custódio Luís de. **O que é epistemologia?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

ALMEIDA, José Luís Vieira. Interdisciplinaridade: uma abordagem histórica com ênfase no ensino. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo milênio, 2004, **Anais...** Coimbra – PT: Centro de Estudos Sociais, 2004, p. 01-12.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

AUGUSTO, T. G. da S. et al. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTENIEFF, Irmgard; LEWIS, Dori. **Body Movement: coping with the environment**. Langhorne: Gordon & Breach Science Publishers, 1980.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Injuí: Unijuí, 2004.

BORGES, R. M. R.; BASSO, N. R. S.; ROCHA FILHO, J. B. Desafios da realização da transdisciplinaridade na Educação Básica em Ciências e Matemática. In: BORGES, R. M. R.; BASSO, N. R. S.; ROCHA FILHO, J. B. (Orgs.). **Propostas interativas na educação científica e tecnológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 13-22.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOZZA, Elizangela Cristina. **Ciências versus Biologia: (des)encontro entre Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens e Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. 472 ps. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. 600 ps. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2019.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. **A educação brasileira nos dez anos da LDB**. Série 'Textos para discussão', nº33. Brasília, junho / 2007. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de>

estudos/textos-para-discussao/td-33-a-educacao-brasileira-nos-dez-anos-da-ldb >. Acesso em: 20 fev. 2019.

CATANI, Denise Bárbara *et al.* **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 1997.

CRUZ, Mônica Cidele da. **A produção textual no nível médio:** uma análise das condições de produção. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

DELATTRE, Pierre. Investigações interdisciplinares: objetivos e dificuldades. In: POMBO, Olga; GUIMARAES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade:** antologia. Porto/PT: Campo das Letras, 2006.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2008.

DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. In: DOMINGUES, Ivan. (Org.) **Conhecimento e transdisciplinaridade II:** aspectos metodológicos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 17-40.

FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani A. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, Ivani A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-18.

FERNANDES, C. Currículo e prática pedagógica da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Brasília, v. 2, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; SHÖR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Carta-Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 57-74.

GAUTHIER, Clemont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012a [1984], p. 59-79.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012b [1984], p. 127-131.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. Os vínculos e os conhecimentos: pensando o sujeito da pesquisa trans-disciplinar. ENANCIB, 5, 2003 – **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação/UFMG, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Letras e Letras, 1999.

KUENZER, Acacia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Francisco Renato. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, vol. 9, nº. 18, p. 119-135, 2017.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **O Método 1: A natureza da natureza**. 2. ed. Portugal: Europa-América, 1977.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. **Anais...** Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999. p. 01-10. Disponível em: < <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf> >. Acesso em: 18 jan. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 14-33.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, pp. 27-42, Abril/2001.

OLIVEIRA, Grassinete C. A.; TANZI NETO, Adolfo. Inter, Trans, Pluri e Multi (Disciplinaridade): como esses conceitos contribuem para a sala de aula do professor de Língua Nacional? In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental (Trânsitos Pós-Coloniais e decolonialidade de Saberes e Sentidos), **Anais...** Rio Branco – Acre, 2016. v. 1. p. 648-664.

PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural: In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio UEPG. Ciências Hum., Ci. Soc, Apl, Ling, Letras e Artes**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 59-69, jun, 2003.

SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, Vera Maria et al. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 177-186.

SUANNO, Marilza Vanessa. Didática transdisciplinar emergente. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 23-50.

TARDIF, Maurice. Os professores como sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: SILVA, A. M. M. et al. (Orgs.). **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 112-128.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da Gramática no 1º e 2º grau. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009 [1995].

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: EM TEMPOS DE REFORMAS ¹

Sebastião Silva Soares

Considerações iniciais

Vivemos constantes mudanças nas relações sociais, com o advento das novas tecnologias digitais e a modernização dos processos produtivos, o que requer mudança de perfis de quadro de profissionais nos diversos setores de trabalho. A educação e o professor tornaram-se elementos fundamentais para o desenvolvimento nacional e o estabelecimento da ordem econômica mundial, particularmente a partir de 1990, quando foi estabelecida uma agenda de reformas educacionais no Brasil, dos níveis da Educação Básica ao Ensino Superior (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nesse período, a educação, nos países considerados emergentes, sofreu forte influência do financiamento de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Um dos fatores de mudanças firmados pelos reformistas na época, foi a formação de professores, visando à formação de novas forças de trabalho. É evidente, tanto nos documentos oficiais da época, quanto atualmente, com as novas políticas de formação de professores, a exigência de novos padrões na formação docente para atender os imperativos do mundo globalizado, em especial, na aquisição de técnicas de ensino e o ensinar a fazer na formação do aluno para atuar no mercado de trabalho.

Diante do exposto, buscamos na primeira parte deste capítulo, analisar a política de formação de professores no Brasil, a partir dos anos 30; em seguida, refletimos sobre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e seus apontamentos no campo da formação inicial e continuada para os professores no país. Posteriormente, apresentamos uma análise do

¹ Este capítulo é fruto de diversas reflexões desenvolvidas durante o doutorado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), além disso, publicações em periódicos nacionais e internacionais.

Plano Nacional de Educação 2014/2014, a fim de ampliar a reflexão com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e formação continuada (DCNs) e os seus desdobramentos nos currículos dos cursos de licenciatura, nas condições de trabalho dos professores e os impactos possíveis no contexto da prática pedagógica.

Esperamos que o trabalho possa contribuir com novas reflexões sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor no campo das políticas educacionais no país, particularmente, no momento presente, em que vivemos as incertezas do ser e estar docente nos cursos de licenciatura. Acreditamos que estudos são necessários nesse contexto de reformas das políticas educacionais no tempo presente, buscando inserir subsídios e compreensões sobre a política de formação de professores entre o prescrito e materializado no seio das instituições de ensino, como os relatos e experiências apresentadas no livro em foco.

A formação de professores nos anos 30

Ao analisar o histórico da formação de professores no Brasil é possível perceber que, um marco dessa prática ocorreu em âmbito institucional, com a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo em 1930. Segundo Saviani (2005), a reforma empreendida por Fernando de Azevedo buscava o aperfeiçoamento da instrução popular. Para isso, foi necessário o investimento na formação científica e pedagógica dos professores.

Saviani (2005) aponta que as práticas desenvolvidas na instituição não correspondiam às necessidades formativas dos alunos na época. Com isso, a reforma da Escola Normal teve uma revisão do seu currículo e plano de trabalho. Houve a valorização dos conteúdos de linguagem, matemática, ciências e práticas de educação artística e física. Isso porque, “ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico” (SCHEIBE, 2008, p. 43). Para a autora citada, a reforma do currículo no período ampliou o tempo de formação dos professores para oito anos, sendo dividido em dois cursos: elementar e complementar.

A formação complementar correspondeu ao tempo de um ano de prática de ensino dos professores nas escolas modelos, conhecidas também, como escolas laboratórios. Assim, “a reformulação do currículo permitiu expandir o sistema de formação de docentes em proporções significativas para o período e prover o ensino primário de pessoal habilitado” (TANURI, 2000, p. 69). Apesar da reforma do ensino paulista provocar uma fragmentação na política de formação de professores, ela permitiu avançar na profissionalização dos docentes, visto que houve a preocupação de formar professores para atuação em outras séries da educação, além das primeiras séries iniciais (SAVIANI, 2005). Segundo o autor supracitado, a proposta de ensino visava um treinamento prático, em detrimento das bases teóricas na formação, por isso, a valorização explícita das bases da experimentação científica nos cursos. Além do estado de São Paulo, outras regiões do país implantaram reformas no campo do ensino, tal como as ações organizadas por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932.

As práticas dos reformistas buscaram superar alguns “vícios das escolas normais” por meio de um programa ideal, composto por eixos de formação que envolviam o jardim de infância, a escola primária, a escola secundária, além de ser campo de investigação e prática (TANURI, 2000). Além disso, as ideias da reforma foram inspiradas nos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), que criticaram a falta de uma formação pedagógica sólida e coerente com o movimento vivenciado no país naquele momento.

Os reformistas de 1932 já sinalizavam para a necessidade da formação de professores em âmbito universitário, pois a formação no curso normalista era fragmentada ou não possibilitava uma aprendizagem dos conhecimentos de cultural geral e científico ao estudante-professor. Frente a isso, em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores criada por Anísio Teixeira foi incorporada a mesma, denominada Faculdade de Educação, “passando a conceder a licença magistral àqueles que obtivessem na universidade a licença cultural” (TANURI, 2000, p. 73). Realidade também, vivenciada no estado de São Paulo, onde o Instituto de Educação Paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP).

Saviani (2005) afirma que houve nesse intervalo de tempo, a criação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas na Universidade do Brasil (dava continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro), sendo referência para outras regiões do país assim, “aos cursos de licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas das escolas secundaristas; e os cursos de pedagogia a formação de profissionais para atuação nas escolas normais” (SAVIANI, 2005, p. 17), sendo generalizado por todo o país, a partir do Decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, emitido por Gustavo Capanema. Saviani (2005) ressalta que o curso de Pedagogia teve sua base legal instituída em 1939, por meio do esquema 3+1, que formava o profissional em diversas áreas das ciências humanas, letras, artes, biológicas e exatas. Já o bacharelado em Pedagogia, visava à formação do técnico em educação. Assim, os cursos de licenciatura e Pedagogia desenvolveriam três anos de formação específica, mais um, ano de formação na área das teorias pedagógicas.

Nessa direção, a literatura aponta que a reforma do currículo nos cursos de formação docente a partir das experiências relatadas, foram sendo implantada em diversas regiões do país. Todavia, o processo de generalização do currículo para as outras regiões apresentou algumas consequências em relação à proposta inicial dos reformistas. A proposta de formação de professores originada com essas reformas valorizava, de modo substancial, a formação específica, de cunho experimental e técnico, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Por outro lado, Scheibe (2008) argumenta que o processo de reforma expandiu também, as escolas normais no país âmbito público e privado, principalmente com as instituições vinculadas a Igreja Católica.

No que diz ao ensino normal, o mesmo modelo de formação prevaleceu em âmbito nacional, com a aprovação do Decreto-lei nº. 8.530 de 1946, conhecida como a Lei Orgânica do Ensino Normal (SAVIANI, 2005). Tanuri (2000, p. 75) afirma que a referida legislação não apresentou mudanças substanciais e inovadoras no contexto da política educacional, sendo apenas, o ensino normal dividido em dois ciclos, que consagrou “um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”.

A autora acima cita nesse caso, os problemas que ocorrem com a implantação desse modelo em algumas regiões do país, visto que o

número de escolas implantadas não correspondia à realidade da época, portanto, “os dados evidenciavam que o problema não poderia ser tratado em termos nacionais, já que os vários estados apresentavam situação diversa quanto à questão” (p. 77). Isso porque, o quantitativo de professores formados era menor que o número de profissionais em sala de aula.

Com o golpe militar em 1964, o ensino sofre novamente uma reformulação na base curricular, principalmente com modificações no ensino primário e secundário, denominado, a partir daquele momento, de Primeiro e Segundo Grau. A reformulação organizou o Primeiro Grau em 8 anos e o Segundo Grau em 3 anos. O currículo do Segundo Grau foi unificado, sob um ângulo de habilitações profissionais. Com isso, são “extintas as escolas normais; e instituída Habilitação Específica do 2º grau para o magistério no 1º grau (HEM), [...] além da definição de um núcleo comum obrigatório em todo o território nacional para os alunos do 1º e 2º grau” (SAVIANI, 2005, p. 19).

Porém, o autor mencionado ressalta que as ações do governo apresentaram problemas na sua operacionalização, o que levou a buscar alternativas, dentre essas, a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), “cujo objetivo foi oferecer cursos de formação inicial e continuada aos professores da pré-escola, e das quatro primeiras séries do primeiro grau” (SAVIANI, 2005, p. 21). Para os professores atuantes no ensino de 1º grau, 1ª a 8ª série, a nova legislação dispunha que deveriam realizar habilitação específica em cursos de licenciatura em curta duração (de 3 anos) ou plena (4 anos).

Sendo assim, as reformulações empreendidas no contexto da educação no país até a promulgação da Nova Constituição de 1988, apresentou um currículo fragmentado na formação dos professores, principalmente para os professores atuantes no contexto do 1º e 2º graus, pois as bases das reformas estiveram à luz de uma racionalidade instrumental e técnica, dual e organização dos processos, enquanto garantia da eficiência (SCHEIBE, 2008). Além disso, as “sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148). Na sequência do texto, analisamos as reformas educacionais de 1990 e seus impactos na formação de professores.

Política de formação de professores nos anos 90

A política de formação de professores tornou-se foco de vários debates no cenário nacional, a partir da década de 1990. Nesse período, o país buscava estabelecer a cadeia produtiva e os novos modos de produção, após um período de crise econômico e político provocado pelo regime da ditadura civil militar. Os anos 1980 foram marcados por lutas pela democratização, a reorganização dos movimentos sociais, o retorno das eleições diretas em todos os níveis e a elaboração e promulgação da nova Constituição da República Federal do Brasil em 1988.

Nos anos 1990, “ampliam-se os esforços tanto dos organismos internacionais quanto do governo brasileiro para internacionalização da agenda educativa do país” (PINHO, 2009, p. 208), cujo objetivo é a reestruturação da base econômica. A parceria estabelecida é fruto dos acordos firmados entre diversos países emergentes, dentre eles, o Brasil, com os organismos internacionais, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, principalmente, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Na Conferência, foram criados acordos e renovados pontos acordados anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, em especial, “que toda pessoa tem acesso à educação” (ONU, 1948). Além disso, em Jomtien foi anunciada a expansão do acesso à Educação Básica, desenvolvimento da educação, valorização do magistério e financiamento para projetos educacionais, com foco no mercado de trabalho. A título de ilustração, apresentaremos a seguir, um excerto da referida Conferência, sobretudo, os Artigos nº 01 e 08, respectivamente:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. **Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do**

desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Grifos nosso)

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. **A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional.** Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade. (Grifos nosso)

Desse modo, torna-se perceptível os acordos firmados entre os países, tendo como base, a questão econômica, uma vez que os países participantes da Conferência buscaram recuperar sua economia diante dos imperativos do modelo capitalista neoliberal, o que ocasionou “os primeiros ensaios da adoção de uma política que se reconheceu de caráter neoliberal” (PINHO, 2009, p. 208). As reformas que os países assumiram após a Conferência foram com o propósito de formular políticas que atendessem os paradigmas do capitalismo neoliberal conservador, em conformidade com as proposições firmadas com os organismos internacionais.

Para Moraes (2003), a educação foi um dos pontos importantes na Conferência, a fim de promover o desenvolvimento dos países e recuperar a economia, pois os destinos do ensino articulavam-se direta e explicitamente às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. No caso do Brasil, um elemento que se destacou foi “a formação do professor e do aluno como elemento estratégico para atender e adequar-se ao novo modelo de preencher as exigências de um mercado globalizado” (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2012, p. 16). Segundo as autoras, no cenário na década de 1990, a formação de força de trabalho de um novo aluno - trabalhador, com competências e habilidades que respondem às demandas dos modos de produção.

Desse modo, a chamada sociedade do “conhecimento” exige que o trabalhador domine os códigos da modernidade, principalmente, com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação. É nesse contexto que o professor e sua formação assumiram novos significados. Segundo as autoras, exige, nesse âmbito, um modelo de

formação de professores capaz de proporcionar ao aluno – trabalhador, conhecimentos e competências técnicas que respondam às demandas do mercado em processo de industrialização e mudanças nos modos de produção (KUENZER, 1999).

A formação do professor ganha centralidade no projeto das reformas educacionais para promover e atender as demandas dos processos sociais e produtivos do sistema capitalista, cujo foco é fortalecer a economia dos países e formar intelectuais dirigentes e trabalhadores. Além da formação dos professores para atuar com uma nova concepção de currículo, de avaliação, de gestão no contexto da escola (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2012). Nesse sentido, a formação de professores assume a característica de formação rápida, habilitação fragilizada, por meio de cursos de treinamentos e capacitação, numa perspectiva técnica e instrumental à luz do mercado econômico e das determinações dos organismos financeiros patrocinados pelo Banco Mundial.

A formação docente no contexto da LDB de 1996

Um dos marcos das reformas educacionais no território brasileiro realizado até hoje, segundo a literatura, foi a elaboração e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Após a aprovação da Lei, as políticas educacionais no Brasil passaram por diversas mudanças e organizações, em especial, no que diz respeito à formação inicial, continuada e o desenvolvimento profissional do professor.

Nos artigos n.º 62 a 65, do Título VI – Dos profissionais da Educação, a LDB/1996 estabelece que a formação de professores para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, por meio de cursos de licenciaturas em universidades e institutos superiores de educação. A formação de professores, após a aprovação dessa Lei, pode acontecer não somente nas universidades, mas também em Institutos e Faculdades.

Os Institutos Superiores devem promover cursos de formação inicial, continuada e complementação pedagógica para os profissionais da educação em diversos níveis de atuação. Todavia, percebemos, na legislação, uma concepção de “prática desprovida da reflexão, o que parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar

pragmaticamente mais eficaz”. (MORAES, 2003, p. 155). Nesse ponto, a formação dos professores, conforme a legislação, pode acontecer, tanto nos espaços das instituições formadoras, como nos locais de trabalho do professor, com a chamada formação em serviço, de modo a desenvolver ainda mais, a categoria de competência profissional alicerçada nos imperativos do mercado capitalista, como ilustrado no Artigo 61, parágrafo único, incisos I, II e III da referida Lei:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do **exercício de suas atividades**, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências** de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação** em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras **atividades**. (Grifos Nosso)

Após 20 anos, reconhecemos que a LDB/1996 representa alguns avanços, como a gestão democrática e a participação dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). A legislação direcionou também, para os desafios e dilemas sobre a formação do professor na condição de política educacional. Isso porque, a formação do professor assume na legislação, *status* de um elemento instrumental e utilitarista, em que o professor deve se responsabilizar, de modo individual, pela aprendizagem do aluno-trabalhador (KUENZER, 1999). Assim, a tarefa do professor é ensinar o aluno para atuar em diversos contextos do mundo globalizado e as exigências do capital. Nesse sentido, o trabalho desse profissional é considerado uma atividade para atender às demandas emergenciais do capital, ou seja, a categoria trabalho² perde lugar para uma visão de um tecnólogo do ensino. Para Veiga (2009, p. 17), a identidade desse profissional nesse marco histórico:

A) Está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político – teórico; B) Parte de um projeto político – educacional maior, de abrangência internacional, com

² A categoria trabalho é entendida aqui como uma ação humana por excelência, pela qual o homem intervém na natureza e em si mesmo como princípio educativo (MANACORDA, 1990).

orientações advindas do Banco Mundial; C) com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões rendimentos, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício; D) Está vinculada, explicitamente, à educação e à produtividade, numa visão puramente economicista.

Nessa perspectiva, o debate educacional focaliza a questão da precarização da formação de professores e os impactos no trabalho docente. Dessa forma, entendemos que pensar a formação e a prática dos professores nessa ótica é apagar “os contextos plurais” que envolvem o processo de ensino (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 20). Para os autores, é elementar a valorização e o reconhecimento do trabalho vivo do professor e o desenvolvimento dos processos de subjetivação e representações na relação professor-aluno. Segundo os autores, ao atender o paradigma mercadológico, a educação deixa de contribuir para o desenvolvimento autônomo e crítico na formação dos alunos. Por isso, há a necessidade de buscar políticas educacionais voltadas à valorização da identidade pessoal e profissional do professor, bem como, a compreensão da prática docente como trabalho situado, marcado por um contexto discursivo de uma pedagogia internacional hegemônica.

É possível constatar, no discurso educacional do governo nos anos 1990, uma interdependência entre a qualidade social da educação para todos e a formação do professor. Nessa lógica, a escola assume a tarefa de formar recursos humanos para o mercado (PINHO, 2009). No entanto, ressaltamos que a competência pela competência não é a solução para resolver os problemas da formação profissional, pois o desenvolvimento da competência do ensino e da aprendizagem se tornam elementos aligeirados, fragmentados e desvinculados do contexto (VEIGA, 2009). É possível compreender, a partir da literatura, que a LDB/1996 apresentou uma visão fragmentada de formação inicial e continuada de professor, bem como, a reconfiguração do Estado na promoção da educação, privatização e descentralização de processos formativos com a criação dos Institutos Superiores, além da forte influência como um Estado regulador e avaliador das propostas de formação profissional.

Assim, após a promulgação da LDB/1996, diversas emendas foram incluídas ao longo do texto, de modo a atender as situações vivenciadas nos diversos níveis e modalidades da educação. Além

disso, foram elaboradas e aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), diretrizes e estratégias para a efetivação dos direitos educacionais previstos na legislação brasileira, como foi o caso dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e as Diretrizes para os cursos de formação de professores da Educação Básica, que serão tratados a seguir.

A formação de professores e os Planos Nacionais de Educação (PNES)

O Plano Nacional de Educação é um conjunto de metas e estratégias para a educação nacional, por um período de 10 anos para sua execução. Segundo Saviani (2004), a ideia do Plano retoma as ideias iniciais dos Pioneiros da Educação de 1932, as quais visaram a um esboço para a elaboração de um plano nacional de educação no país.

No Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram elaborados dois planos em formato de lei, instituído pela Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, composto por objetivos, diretrizes e metas em cada nível de ensino. Embora alguns autores tenham reduzido a ideia desse Plano a uma carta de intenção, o texto de acompanhamento que propôs a criação de um novo plano reconheceu que o Documento “contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação, muito embora tenha vindo desacompanhado dos instrumentos executivos para a consecução das metas por ele estabelecidas” (BRASIL, 2014, p. 14).

Apesar de todo o esforço, o antigo plano apresentou vários problemas na sua formulação e execução, em especial no conjunto de metas quantitativas, financiamento e a falta de estratégias para o cumprimento das metas estabelecidas (DOURADO, 2010). No caso específico da formação de professores, o plano suscitou alguns dilemas. Houve uma supervalorização nas áreas das Ciências e Matemática, em detrimento de outras áreas do conhecimento, o encaminhamento da formação de professores da Educação Básica passa ser também realizada na modalidade à distância.

O novo PNE 2014/2024, promulgado pela Lei n.º 13.005/2014, é composto por 20 metas e 254 estratégias em diretrizes, objetivos, níveis de ensino e temas. Existem questões relacionadas à Educação Especial, Tempo Integral, qualidade da Educação Básica e superior, Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional,

Educação Profissional e técnica, Ensino Superior, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, valorização profissional da educação, gestão democrática e financiamento, dentre outros (BRASIL, 2014).

Conforme o texto de apresentação do Plano, aprovado por meio de debates com a presença de vários segmentos, com velhos e novos autores, o foco maior dos debates foram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O novo Plano apresenta alguns avanços em relação à legislação anterior, especificamente, na valorização dos povos tradicionais e seu processo de escolarização, a formação de professores para a educação do campo, indígenas e quilombolas, educação inclusiva, o uso das novas tecnologias na prática pedagógica e outros.

No que diz respeito à formação de professores e desenvolvimento dos profissionais da educação, o novo PNE apresenta especificamente as seguintes metas 15, 16, 17 e 18. Na análise da Meta 15, percebemos que ela está articulada diretamente com a política de formação de professores da Educação Básica, o programa PARFOR. Esse programa visa atender as disposições do Decreto n.º 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os dispostos da LDB/1996.

Nessa perspectiva, a proposta do PARFOR é oferecer formação inicial para os professores que já atuam no contexto da Educação Básica por meio do regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009). Assim, o programa é uma ação emergencial, cuja prioridade é atender aos professores atuantes, além disso, oferecer a segunda licenciatura e a complementação pedagógica para os professores não licenciados. Todavia, a meta não apresenta algo novo, visto que o próprio programa foi criado antes da aprovação do Plano. Acreditamos que a meta 15 ratifica a urgência de política de formação de professores no país, em especial, no contexto da Educação Básica, que carece de profissionais em diversas áreas do conhecimento (GATTI; BARRETO 2009).

As estratégias para a execução da meta 15 direcionam para programas formulados e em processo de implementação no campo da política de formação de professores no país, tais como: Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Programa de Consolidação das Licenciaturas, Pró-letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, Universidade Aberta do Brasil, dentre outros. No entanto, um ponto de desafio evidenciado nas metas acima é a construção do regime de colaboração, visto que não é explicitada como ocorrerá o regime de colaboração entre os entes da federação.

Afirmamos isso, devido aos diversos problemas, por exemplo, a dificuldade financeira das Prefeituras e Estados para pagar o Piso Salarial Nacional dos Professores estabelecido em Lei, quanto mais, investir na formação inicial e continuada dos professores, conforme informações³ divulgadas em 2016, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Todavia, a formação de professores não pode ser vista como “pacote fechado” e emergencial, é necessário e urgente formular políticas permanentes de formação dos professores, visando à valorização da pessoa e profissional do professor. Em outras palavras:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Além disso, é crucial também, a compreensão que a prática pela prática não responde às necessidades dos professores, pois a formação e o trabalho docente sem o movimento da práxis “denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda” (MORAES, 2003, p. 164). Assim, a formação do professor não pode ser desvinculada de um olhar crítico e epistemológico. Precisamos superar a formação como receita e treinamentos aligeirados, a fim de estabelecer o estatuto profissional do ser docente.

Dourado (2015, p. 306) avalia que o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível

³ Informações obtidas em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz> >. Acesso em: 10 jul. 2016.

Superior, aprovada pela Resolução 2015/02 (assunto que será tratado no próximo tópico desta seção), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica implicam repensar e avançar nos debates acerca da formação inicial dos professores no país, “por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a Educação Básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação”. Dourado (2015) ainda reconhece os avanços que as metas e estratégias que o PNE apresenta, porém sinaliza para a necessidade do diagnóstico e avaliação permanente entre diversas instâncias e agentes promotores pela formulação e implementação das propostas de formação para os profissionais da educação.

A meta 16 do PNE trata da formação de professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A proposta veiculada pela meta é estabelecer propostas de formação com base nas demandas, necessidades de cada região, por meio do regime de colaboração entre os entes federados. A meta 16 apresenta alguns avanços no campo da formação de professores, como o fomento de oferta de cursos de pós-graduação aos professores da Educação Básica⁴, assim como (re)pensar a articulação na oferta dos cursos entre os entes, maior participação do corpo docente na elaboração das propostas, garantia de acesso e permanência dos docentes nos cursos, avaliação dos ofertados e das instituições formadoras.

Nessa direção, compreendemos que muitas das ideias expostas nas metas do PNE apresentam uma lógica estrutural em torno das parcerias público e privado, “baseando-se na política de responsabilização educacional fundamentada na meritocracia e na distribuição de bônus e incentivos a escolas, gestores e comunidade escolar com melhor desempenho nas provas nacionais” (FREITAS, 2014, p. 439). A autora afirma que diversos segmentos têm disputado o mercado educacional, na promoção e no acúmulo do capital com a oferta de cursos de formação continuada fragmentados e

⁴ Antes da aprovação do novo PNE, foram implantados diversos cursos de formação continuada dos professores, em especial por meio da Universidade Aberta do Brasil, na modalidade a distância, além de programas de mestrados profissionais em rede para os professores da Educação Básica (PROEB), por meio da Portaria n.º 209, de 21 de outubro de 2011. Para melhores informações, acesse o site: < <http://www.capes.gov.br> >.

descontextualizados da realidade social da educação vivenciada pelos profissionais da educação. Portanto:

A implementação dessas ações vem se dando em um campo acentuado de disputas e debate de ideias de concepções diferenciadas e antagônicas que acentuam processos de regulação da formação, do trabalho, das habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, na direção de um rebaixamento das exigências científicas e técnicas dos percursos formativos, em oposição a proposições que, em resistência, lutam para situar a formação de professores em patamares cada vez mais elevados, em sintonia com as transformações sociais, científicas e técnicas demandadas por um projeto educativo de caráter sócio-histórico emancipador. (FREITAS, 2014, p. 440)

As metas e estratégias no PNE, de modo especial, no campo da formação de professores, representam alguns desafios, principalmente no planejamento e execução, visto que a reforma nos currículos é sinal de progresso e desenvolvimento social do país, articulado com os interesses dos organismos internacionais (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2012). Isso impõe outro olhar sobre as forças antagônicas que perpassam as propostas da formação de professores no país e os impactos na vida pessoal do professor e na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a meta 17 representa ganho e desafio na valorização do trabalho docente. Segundo o Documento, é fundamental a valorização dos profissionais da Educação Básica e o rendimento financeiro equivalente aos profissionais com o mesmo nível de formação. É evidente, nessa meta, a preocupação sobre os ganhos financeiros dos professores. No entanto, as estratégias adotadas pela execução da meta exigem a construção de fóruns permanentes com representação de vários segmentos para acompanhar a evolução salarial dos professores, o que retoma a proposta do regime de colaboração e seus desafios na consolidação do quadro de políticas educacionais.

Sobre isso, a meta 18 coloca como referência o piso nacional dos professores, sendo que este “está aquém não só do desejável, mas também daquilo que vem sendo considerado, por setores da sociedade, como patamares aceitáveis para se imprimir valorização a estes profissionais” (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2015, p. 02), principalmente, em relação aos profissionais docentes de outros países. As disposições das metas reforçam a necessidade de

estabelecer a valorização da profissão do professor e a elaboração do plano de carreira, conforme estabelecido na meta 18 do PNE.

Entendemos que não é apenas a formação do professor que poderá garantir a qualidade social da educação, uma vez que existem outras variáveis históricas, políticas, econômicas sociais e culturais que interferem na formação e desenvolvimento da prática pedagógica. Desse modo, ratificamos a necessidade de articular os debates sobre a formação e o trabalho do professor como profissional. Ademais, é imprescindível o domínio do conteúdo, das teorias pedagógicas e a garantia de melhores condições de trabalho na constituição da identidade pessoal e profissional do professor.

Acreditamos que ações assumidas nessa direção poderão despertar o interesse dos alunos das licenciaturas pela docência, conforme estabelecido nas estratégias: 18.2, 18.3, 18.4 do PNE, além de valorizar o trabalho dos professores na ativa e o respeito por eles na condição de categoria profissional. É fundamental que haja garantia de benefícios, como a previsão de licenças renumeradas, incentivo para a qualificação e a reestruturação e implantação dos planos de carreira docente (VEIGA, 2009).

Nessa ótica, a formação e a profissionalização dos professores são elementos centrais que devem ser refletidos no processo da formulação e implantação das políticas de educação, a fim de superar a visão limitadora de qualquer pessoa que domine determinado conhecimento técnico do ser professor (KUENZER, 1999). Portanto, pensar a formação docente à luz das metas e estratégias presentes no PNE exige a compreensão de que política nacional é mais abrangente do que a própria legislação, principalmente quando pensamos no contexto da política educacional (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, um dos mecanismos criados para a efetivação das metas e estratégias definidas no PNE 2014/2024, acerca da formação e valorização dos profissionais do magistério da educação, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e a formação continuada, conforme veremos a seguir.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação professores (DCNs)

Ao analisar as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da

Educação Básica (DCNs), aprovadas pela Resolução 2015/02, são perceptíveis algumas mudanças no campo da sua abrangência em relação à Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que instituiu no país as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena.

No caso da nova Resolução, é disposto, no Art. n.º 09, que os cursos de formação para os profissionais do magistério da Educação Básica em nível superior compreendem-se: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015). Isso porque, a antiga Resolução apresentava uma abrangência menor, em nível superior, com curso de licenciatura e graduação plena.

Além da licenciatura mencionada na legislação anterior, a nova Resolução instituiu que os profissionais poderão ingressar em cursos de formação inicial docente, por meio da segunda licenciatura, direcionada a profissionais licenciados, independentemente da sua área de formação e complementação pedagógica para graduados não licenciados, ofertados aos formados em cursos relacionados à habilitação pretendida. Assim, a Resolução, no Art. n.º 13, dispõe:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015)

Nesse íterim, a Resolução prevê que a formação inicial do professor deve ir além de um conhecimento específico, torna-se vital considerar a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Desse modo, os currículos dos cursos direcionados à formação de professores não

podem excluir em suas diretrizes as dimensões éticas, sociais, científicas e filosóficas.

A Resolução explícita a valorização concomitante da relação teoria e prática, a fim de diminuir o distanciamento desse processo na formação do professor, nos cursos de licenciatura e a sua atuação na Educação Básica. Assim, as diretrizes apontam que a relação teoria e prática são eixos separados da formação docente, exigindo dos cursos uma relação entre a teoria e prática na formação do professor. Todavia, numa concepção dialética do conhecimento, existe, na verdade, nesse processo, a indissociabilidade entre a teoria e prática (VASQUEZ, 1968). Gatti (2010, p. 1372), ao analisar os currículos e ementas de alguns cursos de licenciatura no país, constatou:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos política e contextualização e que a escola, como instituição social e ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Nesse sentido, os estudos da pesquisadora evidenciam as fragilidades pedagógicas e específicas que os cursos de formação de professores apresentam em seus currículos, em particular, a ideia da escola ideal prescrita nos documentos em detrimento da escola real vivenciada pelo docente. Para a autora, é fundamental uma revolução nas estruturas institucionais e formativas, de modo a integrar a universidade e os centros de formação com a escola básica e o desenvolvimento formativo do professor, ideal também explícito nas DCNs.

Outro ponto de análise das novas Diretrizes diz respeito à formação de professores para atuarem em todos os níveis e modalidades, da Educação Básica ao Ensino Superior, com destaque para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação a Distância. Essa proposta das modalidades educacionais nas DCNs pode ser justificada pela perspectiva de educação pautada na diversidade, nos direitos humanos e na inclusão, defendida e aprovada no PNE/2014-2024,

exposto anteriormente e os debates em torno da diversidade cultural na ótica do multiculturalismo em voga (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

No campo da formação de professores, as autoras acreditam que essa abordagem possibilita pensar a diversidade cultural que os alunos apresentam em sala de aula, ou seja, que a identidade, a diversidade e a diferença sejam pensadas como eixo de reflexão crítica e reconstrução de um currículo ainda fragmentado, excludente e preconceituoso, que permeia ainda, a maioria das práticas pedagógicas das instituições e dos professores. Na mesma dimensão, Silva (2012) ressalta a importância de currículo e uma pedagogia da diferença, de modo a ampliar o olhar crítico dos professores em torno de uma prática pedagógica, inserida num contexto de mudança, instabilidade, ambíguo e multicultural:

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2012, p. 100)

Outra alteração relevante diz respeito à carga horária mínima das licenciaturas, que teve o acréscimo de 400 horas, passando de 2.800 para 3.200 horas. Assim, o tempo mínimo para conclusão do curso de licenciatura passa a ser de 8 semestres/4 anos, conforme o Art. 13 e o respectivo inciso e parágrafos:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015)

Nessa dimensão, foi instituída nas novas DCNs uma reformulação na carga horária nos cursos de formação inicial para o magistério, além da valorização da diversidade nacional, dos direitos humanos e

autonomia das instituições formativas e a atuação e participação na organização e gestão de sistema de Educação Básica e suas instituições. No caso dos professores formadores nas licenciaturas, prevê um projeto de organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas, o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores, além das atividades de criação e apropriação culturais, junto aos formadores e futuros professores. Todavia, a legislação não estabelece metas e normativas acerca da formação do formador e o seu trabalho com os futuros professores. Além disso, entendemos que o aumento de encargos exige a contratação de novos professores para as Instituições de Ensino Superior (IES).

No que concerne à formação continuada, para os profissionais do magistério da Educação Básica, a legislação institui, no âmbito do Art. n.º 16, que ela deverá ocorrer por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento, extensão, especialização, mestrado e doutorado. Para isso, a presente legislação propõe que essa formação deve ser decorrente de uma concepção de desenvolvimento profissional “agregação de saberes e práticas, articulando às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (BRASIL, 2015). Assim, evidenciamos que as novas DCNs visam assegurar e efetivar as Metas e Estratégias do PNE 2014-2024 e demais legislações no âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Pensar a formação do professor no âmbito dessas normativas é buscar inserir a formação docente muito além de um currículo fechado e fragmentado, é essencial desenvolver ações formativas que valorizem os saberes e as experiências do professor em formação inicial e continuada. Entretanto, não é possível estabelecer uma formação docente da prática pela prática, como mecanismo de melhoria da educação. É preciso criar espaços e oportunidades formativas que articulem, de modo integrado, a relação teoria-prática, da universidade e escola, da escola e universidade. Além disso, para assegurar a efetivação das Diretrizes, é basilar a promoção do regime, em colaboração entre os entes federados da educação e as instituições formativas, visando assim, à defesa da educação como direito social e humano.

Algumas considerações

Por meio do estudo em tela, foi possível perceber que a formação de professores no campo da política educacional tem sido desenvolvida num contexto marcado de interesses e relações de poder. Na análise das legislações, particularmente, no aspecto comparativo, notamos os documentos apresentam avanços e retrocessos no campo da formação do docente. Foi perceptível que a formação dos professores ainda é compreendida como eixo estratégico do governo para formar novas mãos de obra para o mercado de trabalho. Além disso, as políticas educacionais estão sob a égide dos interesses de uma classe dominante, visto que, muitas das ações apresentadas por essas políticas estão articuladas aos interesses do capital empresarial.

Nesse ponto, a educação, como proposta formativa torna-se uma ação neutra, sem apresentar uma preocupação com as questões sociais, culturais e ideológicas que perpassam o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. Inferimos pelas legislações em vigor, que o importante da ação educativa é a formação de forças de trabalho, visando à mobilização de estratégias, habilidades e competências para contexto mercadológico. Não encontramos nas propostas, uma valorização direta da pessoa do professor e seus saberes.

Dito de outro modo, as relações intersubjetivas e culturais que impactam na identidade do professor e seu desenvolvimento pedagógico, são reconhecidos apenas, como elemento de inclusão dos alunos, sem debater as implicações qualitativas de como essas concepções podem influenciar no fazer diário do professor em sala de aula e na escola. O professor ainda é o profissional que apenas está para executar determinada atividade do ensino, pois apesar de ambas as legislações defenderem a ideia da gestão democrática, não vimos como isso poderá ser realizado, a fim de valorizar o professor e seus saberes construídos no chão da escola, bem como, os saberes do currículo na sua dimensão crítica.

Dessa forma, o momento atual é um espaço/tempo propício para analisar e refletir sobre o andamento das políticas de formação de professores no país, pois novas ações do governo estão sendo apresentadas e implementadas no cotidiano escolar e universitário,

sem a participação diretas de professores, alunos e comunidade em geral, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio (BNCC)⁵, bem como a proposta da Residência Pedagógica⁶ promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), frutos de muitas ideias apresentadas no *corpus* das referidas legislações analisadas por nós.

Por fim, acreditamos que a formação do professor e a melhoria da sua prática não ocorrem de modo fragmentado e acabado, é fundamental a compreensão de que a formação do professor é um processo complexo, que envolve não apenas as relações das demandas da sala de aula, mas acima de tudo, que haja o reconhecimento e a valorização profissional da pessoa do professor. É necessário também, que os governantes e representantes da sociedade civil, com a participação direta de professores, promovam no campo das políticas de educação, uma formação contrária à lógica do capital, preocupada primeiramente, em contribuir com a emancipação do aluno como sujeito social e crítico.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. **Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF: CNE, 2015.

⁵ Para maiores informações, acesse: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >

⁶ Para maiores detalhes, acesse: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> >.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm >. Acesso em: 16 abr. 2017.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela, M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2002 N° 21. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf/> >. Acesso em: 10 abr. 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien (Tailândia), 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf> >. Acesso em: 15 jun. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n° 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909> >. Acesso em: 15 jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n° 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> >. Acesso em: 17 jun. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil. Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> >. Acesso em: 10 mai. 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Plano Nacional de Educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.**

KUENZER, Acácia. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009> >. Acesso em: 22 jun. 2017.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf> >. Acesso em: 26 jun. 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> >. Acesso em: 10 jul. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MORAES, Maria Célia Marcondes. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm >. Acesso em: 20 jul. 2016.

PINHO, Maria. José de. Políticas de formação de professores: a continuidade de um processo iniciado na década de 1990 - Aonde vamos chegar? In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissão docente**: cenários e propostas. Goiânia: Ed. da UCG, 2009. p. 1-222.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 30, - n. 02, p. 11-25, 2005. Disponível em: < <https://ufsm.br/ce/revista> >. Acesso em: 20 jul. 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2016.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br> >. Acesso em: 20 jul. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1968.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 13-22.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA; Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Org.). **A escola mudou**. Que mude a Formação de professores! Campinas: Papyrus, 2012. p. 13-34.

**COMPONENTE CURRICULAR:
GRAMÁTICA (ANÁLISE LINGÜÍSTICA)**

**É NO CHÃO DA ESCOLA QUE SE FABRICA O ENSINO: REFLEXÕES
SOBRE CURRÍCULO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ¹**

Francisco Renato Lima
Safira Ravenne da Cunha Rêgo
Antonio Artur Silva Cantuário

Considerações iniciais

[...] no ensino de Português, o que se ensina é o produto de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade. É a alteração do ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também a alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? A leitura e a escrita? A língua oral? O processo de enunciação de textos orais e escritos? O domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? O domínio de uma variedade lingüística prestigiada socialmente? (1) Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”.

(BATISTA, 2001, p. 3-4)

¹ Esta é uma versão ampliada/reformulada de uma inicial e com outro título (*Ensino de Língua Portuguesa: por uma funcionalidade no exercício da prática docente*), apresentada na modalidade comunicação oral na *IV Jornada de Estudos Léxico-Gramaticais Enunciativos: O sujeito na atividade de linguagem: entre Benveniste e Culioli*, que ocorreu entre 13 e 15 de agosto de 2018, na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Ensinar a Língua Portuguesa (doravante LP) na escola básica configurou-se, durante muito tempo, como uma prática engessada, por meio da apresentação de regras e correção do modo como os usuários se expressavam oralmente e via escrita – visão puramente gramatical ou ensino gramatiquero, como é criticado hoje –, mas com o evoluir dos estudos linguísticos, o cenário tradicional parece ter cedido algum lugar a novas formas de abordar a língua em sala de aula, embora ainda resista o senso estruturalista no contexto de sala de aula.

A irreversibilidade e transitoriedade dos tempos fez surgir novas formas de pensar e fazer o ensino da língua materna no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental. A atividade de ensinar a LP a falantes nativos dessa própria língua torna-se cada vez mais desafiadora para os professores, que diante da prática, questionam-se: O que ensinar? Como ensinar? Com qual finalidade se dá aulas de LP? Entre outros questionamentos que ganham lugar nos terrenos de ensino da língua materna.

De indicações teórico-metodológica, tem-se: i) as diversas correntes teóricas do campo das Ciências da Linguagem e da Literatura, às quais o professor tem acesso em sua formação inicial e continuada, e que podem ser aplicadas² ao ensino em sala de aula (LIMA, 2017); ii) no Brasil, desde 1998, tem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial do Ministério da Educação (MEC), que apresenta propostas orientadoras para o ensino da língua materna; e mais recentemente, iii) as orientações trazidas pela Política Nacional de Educação (PNE), expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve três versões publicadas (BRASIL, 2015; 2016; 2017), e, as versões oficiais, orientadoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental e do Ensino Médio, aprovadas no final de 2018 (BRASIL, 2018a; 2018b). A proposta desse documento oficial é unificar, embora respeitando as variedades regionais e dialetais, o ensino de língua materna no país.

² Assume-se aqui, uma referência direta a abordagem dada pelos estudos da Linguística Aplicada (LA) às práticas de sala de aula, principalmente, no que concerne ao ensino de língua materna e estrangeira, o estudo com gêneros discursivos, os estudos dos letramentos e a formação de professores. Destaca-se, por exemplo, os trabalhos de Kleiman (2001/2005), Moita Lopes (2006), Rojo (2000), quando se preocupam com uma didática do ensino da língua materna.

Mediante todo esse suporte teórico-metodológico e conceitual, o qual ajuda a sustentar os fazeres docentes, percebe-se que os abismos criados entre a teoria e a prática fazem parte de acalorados discursos advindos do meio educacional, principalmente dos professores de LP, que alegam vivenciar, na prática, situações conflituosas, que não correspondem à realidade recoberta pela teoria, questão que torna-se fundamental na educação, pois a práxis docente “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Diante dessa problemática, este estudo discute sobre o ensino de LP, fazendo um apanhado de seu percurso, desde as abordagens teóricas estruturalistas, que sustentaram o tradicionalismo no ensino da língua materna, a uma abordagem mais contemporânea, de abordagem funcionalista, baseadas nas teorias interacionistas e sociocognitivas da linguagem. Dentre elas, citam-se algumas Ciências da Linguagem, como a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Etnolinguística, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Pragmática, a Sociolinguística e a Linguística Textual. Esta, de modo especial, uma vez que desenvolvida no Brasil na década de 1980, sob a vanguarda de Luiz Antonio Marcuschi (2012 [1983]) e Leonor Lopes Fávero & Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2012 [1983]), em seus seminais trabalhos (*Linguística de texto: o que é e como se faz?* e *Linguística textual: introdução*, respectivamente), trazem uma forte inclinação disciplinar no tratamento da língua, aplicada à pesquisa e ao ensino, principalmente. Para Koch (2006, p. 31), a partir dessa visão “não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”, em contextos de interação pela linguagem.

Seguindo essa base teórica, acrescenta-se, por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, o apoio nas leituras de Antunes (2003; 2014), Bakhtin (2009; 2011), Bronckart (2012), Dolz; Noverraz; Scheneuwly (2004), Dolz; Scheneuwly (1999), Geraldi (2012; 2015), Kleiman (2001; 2005; 2007; 2013), Lima (2017), Lima; Borges (2018), Marcuschi (1998), Martelotta; Kenedy (2015), Schön (2000), Soares (2009), Solé (1998), Travaglia (2004; 2009), Vygotsky (2008), entre outros, além das orientações legais e metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e os textos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

(BRASIL, 2015; 2016; 2017; 2018), que ajudam a elucidar os propósitos dessa discussão.

A preocupação com esse tema parte, ainda, e principalmente, da necessidade de discutir a questão do ensino da LP como um processo que precisa ser pensado e articulado ao contexto das práticas socioculturais em que os sujeitos estão imersos. As pesquisas em torno disso têm sido bastante profundas, desde a década de 1980, do século XX, porém, ainda assim, vivenciam-se nos contextos escolares, experiências com professores que destoam entre aquilo que sabem (ou dizem saber) e aquilo que põem em prática em sala de aula.

Alude-se, portanto, a partir disso, para a necessidade de reconhecimento e valorização dessa questão, no momento da organização das propostas curriculares, por exemplo, as que vêm ocorrendo no Brasil, desde 2017, a saber, dentre elas, o novo formato do Ensino Médio³. A atenção a esse aspecto se faz necessário, para que haja um trânsito convergente entre aquilo que as teorias de aprendizagem postulam e a realidade de ensino.

Desse modo, cabe aos professores de LP articularem seus saberes e fazeres em um sentido de complementaridade e de construção social cidadã, por meio do ensino e da democratização dos espaços de acesso à leitura e à escrita, sendo a escola um dos principais desses espaços, conforme se debruçaram os olhares postos em discussão neste estudo.

Ensino de Língua Portuguesa: do estruturalismo ao funcionalismo linguístico aplicado às práticas de ensino – por uma abordagem dialógica e sociointeracionista

Construir um panorama sobre o ensino da língua materna e as visões que recobriram as práticas de ensino nesse campo de conhecimento é o desafio proposto neste estudo, reconhecendo as

³ Especificamente sobre a área da Língua Portuguesa, o importante linguísta brasileiro, João Wanderley Geraldi discutiu sobre a questão no texto: **O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**, na Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661> >. Acesso em: 05 jan. 2019.

Sobre o impacto na educação em geral e na formação do estudante, ver em: Campos Neto; Lima; Rocha (2017); Ferreti; Silva (2017); e Mocarzel; Rojas; Pimenta (2018).

varáveis, os fenômenos e os fatores históricos, políticos, socioculturais e ideológicos que influenciam o modo como a escola organizou/organiza suas práticas curriculares. Essa organização contempla, a cada época, as necessidades, os ditames e os interesses daqueles que têm, sobre e com a escola, uma relação de poder e controle e, portanto, de privilégio com os serviços que ela oferece socialmente.

Historicamente, quem teve esse acesso garantido e legitimado nesse espaço, foram as classes mais favorecidas, a chamada burguesia, a qual detinha o poder econômico e intelectual. Por essa lógica, o espaço privilegiado da escola atendeu à manutenção de sistemas de exclusão e segregação social. Passados alguns séculos, sobretudo, no final do século XX e início do XXI, com o recente desenvolvimento de políticas públicas de ampliação do acesso à escola para as classes menos favorecidas e consideradas subalternas, estas passaram a ganhar vez e voz nessa instituição, dando assim, um novo caráter discursivo e inclusivo ao papel da escola na sociedade, enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AEI), em alusão à concepção althusseriana (ALTHUSSER, 1985), que inclui a instituição nessa configuração de poder e possibilidade de ação social.

Juntamente com essa ampliação de espaços, houve também, no Brasil, principalmente, a partir da década de 80 do século XX, o investimento em estudos mais sistemáticos⁴ sobre a educação, à docência e à língua, enquanto objetos de estudo e de ensino, de modo que foram sendo sistematizados princípios teórico-metodológicos que orientam o proceder didático para atender ao público heterogêneo que a escola de hoje atende. No meio dessas formulações, figuram lugar duas correntes teóricas que influenciaram e influenciam ainda fortemente as concepções e práticas de ensino – o estruturalismo e funcionalismo –, que, no campo do estudo da língua, recebem a denominação de estruturalismo linguístico e funcionalismo linguístico. É em crítica a eles, sobre eles, confirmando, refutando, ampliando ou desenvolvendo seus princípios, que se detêm aos estudos sobre a língua materna na escola.

Assim, para Lima; Borges (2018, p. 82):

⁴ Sobre isso, retomar as correntes teóricas mencionadas por Koch (2006), na introdução deste estudo.

[...] a distinção X aproximação entre esses dois conceitos figura lugar de destaque nos estudos linguísticos, desde a noção formalista, fundadora da ciência Linguística: o estruturalismo de Saussure, quando, concebe língua como um fato social, um sistema de valores puros; e a linguagem, como uma faculdade humana; e alcança as abordagens funcionalistas, quando na concepção de Benveniste, [...] a linguagem é marcada pela subjetividade humana, que constitui o fenômeno da interação [...].

Essa distinção aparece como ponto fulcral quando se pensa as concepções de língua, linguagem e ensino da língua materna. E é, com pé nela e a partir delas, que são lançadas as reflexões aqui feitas sobre o ensino de LP, pensando numa aplicação às práticas de ensino, construídas sob uma abordagem dialógica e sociointeracionista de língua, centrada em contextos reais e legítimos de uso dessa faculdade humana.

Nesse panorama, destaca-se que a Linguística do século XIX, pautada, sobretudo pelos estudos histórico-comparatistas, deixou grandes contribuições para os estudos adiante encaminhados, contudo é a Linguística Moderna, aludida ao surgimento dos estudos do pensador suíço Ferdinand de Saussure, que inaugura a Linguística enquanto ciência, no século XX com o *Curso de Linguística Geral* (CLG), publicado postumamente em 1916, por seus pupilos, Charles Bally e Albert Sechehaye.

Saussure (2012) concebe a língua como um sistema de signos, constituída de significado (conceito) e significante (realização acústico-sonora). Ao estabelecer essa relação entre língua e linguagem, o mestre de Genebra aponta que a língua:

[...] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; [...] A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. (SAUSSURE, 2012, p. 41)

É nesse momento, pois, que as ideias de sistema, estrutura e função permearam os estudos linguísticos e, conseqüentemente, as implicações teóricas desdobraram-se em práticas de ensino recorrentes. Assim, para os estruturalistas, a língua era vista como um

sistema de normas, cujos elementos cumprem um papel meramente estrutural e prescritivo.

Segundo Martelotta; Kenedy (2015), a análise linguística estava preocupada, então, com os elementos internos que se estruturavam para compor a língua de um determinado grupo de falantes. Logo, essa visão lógica e restritiva indiciava a autonomia da língua, isto é, esse sistema era visto como suficiente em si mesmo e que fatores externos a ele não elencavam função importante para a comunicação, já que se tinha uma prescrição de falar e escrever “bem”.

Desse modo, foi-se instaurando, paulatinamente, os ideais linguísticos para o ensino de língua materna, em que a análise da língua devia ressaltar a forma linguística, isto é, a estrutura se sobressai em relação à função que os componentes desse sistema desempenham nas situações de comunicação. Para Travaglia (2009, p. 22),

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que separa o homem no seu contexto social.

Por meio da análise desse percurso, que deixou fortes marcas e heranças na cultura escolar, as propostas de compreender a língua sob a ótica formalista marcam seu espaço na tradição do ensinar a língua materna, tendo sua maior expressão, nos estudos saussurianos e nas correntes gerativas do descritivismo americano.

Sobre essa concepção pedagógica, a qual Scheneuwly; Dolz (1999, p. 09) chamam de “Negação da escola como lugar específico de comunicação”, uma vez que “esta abordagem tende à dissolução da escola como lugar particular de ensino/aprendizagem nas práticas sociais que ela reproduz; o ensino visando, quase imediatamente, ao domínio de instrumentos necessários para funcionar nestas práticas”.

Acrescentando à discussão, Lima (2017, p. 93) salienta que esse ranço histórico e problemático no ensino de LP deve-se ao fato de que a disciplina:

[...] assumiu, historicamente, o papel de ser a responsável pela sistematização de saberes escolarizados sobre a língua (SOARES, 2012). Essa lógica, baseada no modelo estruturalista, preocupou-se apenas, com questões de normatização do ensino, organizado a partir de regras burocráticas e disciplinares, atributos que rotulam e, muitas vezes, até atribuem valor qualificador, de caráter depreciativo, às ações cotidianas dos sujeitos com a linguagem, quando, por exemplo, desconsidera as questões de variação linguística dentro da escola, fruto da diversidade cultural do nosso País, que se expressa primordialmente, por meio dos diferentes falares.

Nesse sentido, pode-se inferir que, a concepção normativa engendrada até hoje na configuração do ensino de LP, como enfatiza Antunes (2003), tem sua tradição enviesada pelos ideais estruturais e formalistas, resguardados por propostas teóricas como a de Saussure, que propiciou à Linguística Moderna o estatuto de ciência autônoma.

A língua enquanto forma, a linguagem como a realização do corpo estrutural meramente linguístico e os indivíduos vistos como falantes ideais, apenas, encabeçam uma visão, por vezes, limitada, atenuando-se a complexidade da comunicação humana e, por conseguinte, implicando nas práticas de ensino de língua materna.

Baseando-se por esse prisma, o ensino de LP vem sendo praticado por uma visão estreita, pela noção de ‘certo e errado’, como prevê à gramática normativa, que segundo Travaglia (2004, p. 30), é:

Aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira.

Pela visão do autor, o ensino ao preocupar-se apenas com isso, desconsidera o valor social e os usos reais da língua. Contudo, embora a tradição linguística se ocupe da ótica estruturalista e seus desdobramentos para o ensino, surge outra proposta teórica, que se inclina para uma visão interacionista da língua(gem), os estudos funcionalistas.

Martelotta; Kenedy (2015) ressaltam que o polo funcionalista compreende a língua para além de uma forma. Além de seus elementos, o componente língua é um instrumento de comunicação social, maleável, posto às situações comunicativas reais e serve a uma comunidade, com suas implicações internas e externas ao contexto em que os usuários se inserem para interagir via linguagem.

Nessa abordagem, a linguagem permite ao homem, uma ação interativa com mundo, agindo com e sobre as coisas que lhes dizem respeito, usando a língua, como mecanismo de atuação nos diversos campos do saber humano. O objetivo da linguagem é então, nessa concepção, a interação em contexto social, pois “é humana, e tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular”, conforme as orientações teórico-legais e metodológicas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998, p. 06).

No Brasil, esses documentos oficiais foram construídos e publicados no final da década de 1990, apresentando algumas diretrizes no tocante ao ensino de LP, sob a influência do pensamento de algumas teorias linguísticas de abordagem funcionalista, dialógica e discursiva, como a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Linguística de Texto, entre outras. Segundo os PCN, a linguagem deve ser focada nas diversas formas de comunicação em situações autênticas de uso da língua, na qual os textos pressuponham a realidade dos alunos. Assim, o documento,

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. (BRASIL, 1998, p. 34)

A visão de língua e linguagem assumida pelo documento é de base sociointerativa e sociointeracionista, avizinhandose a uma abordagem histórico-cultural da linguagem, proposta por Vygotsky (2008), e desenvolvida por seus seguidores, principalmente, Bronckart (2012), que dialoga também, com Bakhtin (2009; 2011), ao fundamentar

a ideia de um sujeito sócio-historicamente construído por meio das relações sociais mediadas pela linguagem.

Daí, considerar que “é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita” (BRASIL, 1998, p. 34).

A reflexão proposta pelos teóricos possibilita que se pense, portanto, **a questão do sujeito e socioconstrução da linguagem**, a partir de sua dimensão histórico-cultural, uma vez que ele constitui essa cultura e é, ao mesmo tempo, constituído por ela. A partir de processos de maturação e desenvolvimento que estão para além da dimensão biológica e orgânica, insere-se **no campo da interação social**, sendo nesta dimensão onde se constituem as relações de subjetividade e de interação, as quais possibilitam pensar a construção do sujeito por meio da linguagem e da **organização discursiva das relações com o outro no mundo**. (LIMA; CARVALHO, 2016, p. 207) (Grifos nossos)

A concepção sociodialógica e interativa de linguagem, de Bakhtin (2011, p. 275), considera que “o diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva”,

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo absolutamente precisos. [...] O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão altamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso ao qual termina com a transmissão da palavra ao outro. [...] Essa alternância dos sujeitos do discurso que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. [...] O diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 274-275).

O desenvolvimento dessa filosofia da linguagem bakhtiniana é também encontrada em Marcuschi (1998, p. 140), quando diz que:

A língua é uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos; é uma atividade cognitiva pela qual podemos expressar nossos sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; é uma atividade social pela qual podemos interagir com nossos semelhantes e apresenta características essencialmente dialógicas.

Com isso, pode-se dizer que a língua é uma maneira de o falante se envolver em atividades de interação e construção de sentidos com os pares da enunciação, tarefa da qual a escola não pode furtar-se, sob pena de criar barreiras para o pleno exercício da cidadania. Portanto, desenvolver um ideal sociointeracionista, compreender o aspecto funcional da língua põe professores, escolas e alunos diante da diversidade de usos da língua, uma vez que o caminho de análise que se aponta agora para as aulas de Português é inverso àquela vertente tradicional.

Isso quer dizer que, os níveis de diálogos buscam não um fim, mas inquietações e o reforço do pensamento crítico e contextual sobre a língua que, de fato, é usada nas situações autênticas, no sentido de que afirmam Sousa; Ferro (2016) ao tratar do ensino de LP e da formação de professores.

No entanto, é preciso enfatizar que, embora haja um reconhecimento da importância de se levar para o chão da sala de aula propostas de ensino da língua materna com base nessas concepções, que valorizem a singularidade de ser e praticar a multiculturalidade da língua, expressa no falar de cada sujeito, a discussão trazida neste texto – que não apresenta caráter de ineditismo –, se justifica justamente, pelo fato de que

[...] na prática, a situação [ainda] tem se constituído de outro modo. O cunho normativo sob o qual tem se assentado o ensino da Língua Portuguesa orienta para um ensino gramatical, destinado apenas para o ‘bom uso’ da língua, como se esta fosse um jogo de regras e estratégias que se enquadram em um molde fechado e linear. Dentro desse paradigma, o ensino organiza-se em torno do método mnemônico, proposto pelos manuais, baseado apenas em exercícios de análise e classificação de termos e regras prontas, previstas pelo modelo da gramática normativa. Essa visão, no mínimo reducionista, inviabiliza possibilidades de enxergar os contextos reais de produção dos enunciados, os quais se configuram como lugares de uso concreto da língua e onde os sentidos do mundo são construídos e reconstruídos por meio da linguagem, valorizando-se, por exemplo, competências linguísticas da leitura e da oralidade. (LIMA, 2017, p. 103)

Na tentativa de romper com essas posturas, investe-se em pesquisas e estudos sobre o tema, como as de Kleiman (2007) e Soares (2009), as quais orientam que o ensino de língua materna deve se consolidar na contemporaneidade, por uma perspectiva teórica que compreenda a leitura e a escrita como artefatos linguísticos e sociais a serviço das pessoas, com propósitos específicos e comunicativos situados em esferas da atividade humana.

Nessa abordagem, emerge uma nova proposta teórico-metodológica de ensinar os indivíduos a ler e escrever, considerando as mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Tem-se, hoje, uma sociedade com outros modos de dialogar, ultrapassando-se os limites geográficos e pessoais, pois as pessoas relacionam-se tanto face a face, como virtualmente, num outro suporte, a tela do computador.

Essa evolução evoca, portanto, uma mudança nos procedimentos de escrita e leitura, uma vez que outras semioses passam a tecer textos, propósitos e formas de agir socialmente no mundo digital. Os sons, as imagens, as cores e outros recursos próprios da virtualidade, capazes de estabelecer relações dialógicas no interior dos textos, bem como entre autor-texto-leitor, conferem aos discursos eletrônicos um caráter híbrido e peculiar, se considerarmos a tecnologia da escrita impressa (KLEIMAN, 2007).

Para Soares (2009), as atividades de leitura e escrita devem se pautar em práticas sociais que demandam o uso da escrita para cumprir seus propósitos, sendo isso que a autora define como letramento, ou seja, a condição ou estado de alguém que aprende a ler e escrever.

Assim, considerando que toda prática docente no ensino do Português, explícita ou implicitamente, enverga uma determinada concepção de língua. As ações em sala de aula, considerando a interface aluno-professor, dependem de princípios e abordagens conceituais, em que os aspectos linguísticos são delineados com base em uma ou outra proposta de ensino. Como diz Bruner (2001, p. 67), “uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz. A pedagogia jamais é isenta. Trata-se de um meio que carrega sua própria mensagem”, portanto, carregada de ideológica.

Especificamente no campo da linguagem, Antunes (2003, p. 36), aponta que a prática do professor é resultado das teorias que ele estuda, visto que “os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho”. Também Geraldini (2012, p. 40) destaca que ser professor, dar aulas de LP implica em tomada de decisões ideológicas, pois, “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade”, bem como, “uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (p. 41) (Grifos do autor). Sobre esta, Freire; Shor (1986, p. 146) completam: “é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”.

Logo, pensando as modificações que o ensino de língua materna sofreu ao longo do tempo, assumir uma dimensão funcionalista da linguagem implica conceber o ensino com base em “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal [...] enquanto sistema-em-função” (ANTUNES, 2003, p. 41).

A linguagem como interação social sinaliza a ação e a participação conjunta dos indivíduos em torno de um contexto. Há, pois, trocas, reciprocidade, visão esta que alude à dimensão dialógica da linguagem, vista no discurso de Bakhtin (2011), anteriormente citado, ao reconhecer que, no dizer do outro, permeiam outros dizeres anteriores a este e marcados social e historicamente, ecoando diversas vozes sociais, às vezes, de forma inconsciente.

Para Antunes (2014), isso reverbera o aspecto coletivo inerente a todas as práticas languageiras com as quais as pessoas lidam dentro e fora da sala de aula de LP. Isso quer dizer que, para as novas concepções pedagógicas encabeçadas pela corrente funcionalista, ensinar Português é “fazer fazer”, o que pressupõe “a disposição para intervir [...] a disposição para se deixar atingir, o que caracteriza a reciprocidade inerente à interação” (ANTUNES, 2014, p. 20) (Grifo da autora), necessária no processo de aprender a ensinar e aprender a aprender.

Esse novo emoldurado conceitual e prático, segundo os PCN, garantem aos indivíduos formação ampla e diversa, já que o aluno é submerso em práticas comunicativas que demandam uma diversidade de linguagens e seus gêneros, isto é, dá condições para formar

indivíduos capazes de se mobilizar socialmente, enquanto cidadãos para cumprir seus propósitos, via linguagem, tendo em mente que,

O objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. (BRASIL, 1998, p. 39)

Em consonância com a literatura proposta pelos PCN, as escolas devem preocupar-se em promover um ensino de LP de maneira integrada, de modo a contemplar todas as necessidades de funcionalidade e aplicabilidade da língua materna. Para tanto,

Torna-se urgente a renovação do ensino das línguas, adotando uma pedagogia da língua materna, substituindo a precariedade da doutrina gramatical, até então ensinada nas escolas, e adotando um ensino plural, para todos. A escola precisa flexibilizar suas atitudes no tratamento dos textos, desenvolvendo um ensino da língua de forma contextualizada, integrando os saberes da Gramática, da Literatura e da Leitura e Produção de Texto (Redação), de modo que o aluno compreenda-a sem “quebras” e articulada, refletindo sobre as possibilidades de interação e diversidade cultural presente nas manifestações linguísticas: orais ou escritas. (LIMA, 2017, p. 108)

Por essa via de entendimento, o ensino, a proposta curricular da escola, o planejamento do professor e sua prática avaliativa devem estar em consonância com as reais necessidades de uso da língua, levando o aluno a aprender e respeitar suas diferenças culturais e ideológicas, concebendo-a como única e, ao mesmo tempo, plural, dinâmica, complexa, de identificação e reconhecimento cultural de uma nação.

Os PCN destacam a relevância da reflexão sobre o ensino e sobre o uso prático da língua. É preciso que o professor conduza o aluno a perceber as diferentes situações e naturezas da língua em situações diárias. Essa proposta de uso → reflexão → uso (ação), alinha-se ao pensamento de Schön (2000), quando considera que o docente deve preocupar-se com o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, envolvendo-o em situações de reflexão sobre o processo de aprendizagem em que está envolvido.

No caso do ensino da língua, levar em consideração a diversidade cultural e linguística que interfere na construção do conhecimento individual de cada aluno, atribuindo sempre significado aos diferentes contextos e variantes regionais.

Nesse percurso, é fundamental desmitificar a ideia de “língua certa” e “língua errada”, pois o que é válido destacar é a multiplicidade de falares e regionalismos que compõem o “todo” da língua. O aluno precisa conhecer os diferentes meios de expressão dentro de sua língua materna, compreendê-la em seus aspectos orais e escritos, a intenção comunicativa, a função de cada interlocutor no processo de interação.

A tarefa de ensinar LP precisa propiciar aos alunos, a construção de um conhecimento que o promova, o habilite e amplie suas diversas competências linguísticas. Para tal, o investimento em práticas de leitura e escrita configura-se como o método mais legítimo e eficaz, conforme os PCN preconizam sobre essas práticas:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. (BRASIL, 1998, p. 53)

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa da questão. (BRASIL, 1998, p. 65)

Para o alcance dessa proposta de aprendizagem, devem ser utilizados diversos meios e recursos que estimulem a prática de leitura e escrita, oferecendo diversidade textual, apropriando-se da realidade de cada aluno e desenvolvendo diferentes estratégias de contato com gêneros textuais (orais ou escritos) de natureza variada em sala de aula.

Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 93) pensaram então, na organização de procedimentos chamados de sequência didática, que, para eles, é uma proposta que “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” e funciona a partir de um “conjunto de atividades escolares organizadas,

de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 96).

Assim, as sequências didáticas são conjunto de atividades pedagógicas conectadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A organização das atividades em sequência tem o objetivo de permitir aos alunos o domínio dos diversos gêneros textuais que permeiam a vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para desenvolver e aprimorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Também é importante destacar o investimento em diversificadas estratégias de leitura, apontadas por Kleiman (2013), como as *estratégias cognitivas*, que se referem às operações inconscientes que o leitor realiza, a fim de atingir algum objetivo de leitura; e as *estratégias metacognitivas*, que são operações realizadas com algum objetivo definido claramente, tendo o controle consciente sobre o objetivo que pretende alcançar. (Grifos nossos).

Desse modo, as estratégias compreendem um abrangente esquema, para a obtenção e compreensão da ideia geral da unidade discursiva (texto). Uma abordagem mais cognitivista sobre a questão é encontrada em Solé (1998, p. 89), para quem “muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”, de modo que é possível esboçar/estruturar o seguinte caminho de leitura:

- **Antecipação:** a primeira impressão que se tem do texto. Uma previsão do que está por vir, baseando-se em informações explícitas ou em suposições.

- **Seleção:** os dados mais relevantes da leitura. Ao ler, utiliza-se esse método o tempo todo, para perceber, destacar e atentar-se aos dados mais relevantes no texto.

- **Inferência:** são as informações que não estão contidas no texto. Diz respeito aos conhecimentos que fazem parte do conhecimento ou currículo do leitor. São as relações que ele faz entre aquilo que está lendo e as experiências externas, acumuladas culturalmente.

- **Verificação:** é a conclusão do projeto estratégico de leitura. Nessa fase, o leitor percebe se suas expectativas e perspectivas

traçadas sobre o texto foram alcançadas. É a confirmação – ou não –, das antecipações feitas previamente sobre o texto.

Esse raciocínio da autora é construído, considerando os conhecimentos prévios, os objetivos da leitura e a motivação como fatores fundamentais para a compreensão leitora. Solé (1998, p. 45-46) destaca que a aprendizagem de um texto acontece:

[...] porque você, como leitor, dispõe de *conhecimento prévio relevante*, que lhe permite compreender e integrar a informação que encontra e porque esta possui um certo grau de *clareza e coerência*, que facilita a sua árdua tarefa. Entretanto, estas condições não representam nada sem a sua disponibilidade para ir a fundo, para desentranhar a informação, para discernir o essencial do acessório, para estabelecer o maior número possível de relações [...] É evidente que, para mostrar essa *disponibilidade*, precisa encontrar *sentido* em ler um texto [...] deve se sentir motivado para essa atividade concreta” (Grifos da autora).

Percebe-se então, pela leitura de Kleiman (2013) e Solé (1998), que o movimento promovido por essas estratégias está presente a todo momento em que se faz uma leitura, mesmo que, muitas vezes, não se perceba ou mesmo tenha conhecimento para distinguir e definir cada uma delas. Pode-se dizer, com base em Marcuschi (2010), que a dimensão dos usos da língua é tão complexa, fluida, dinâmica e ágil, que seria realmente impossível dar conta da dimensão de seus usos, por meio de um processo de automonitoramento.

Ciente dessa vivacidade na língua, a qual acontece no processo de contato com a leitura e a escrita, o professor precisa proporcionar situações diversas de contato com o texto, que leve o aluno a perceber a função e aplicação de cada estratégia para a melhor compreensão. O desenvolvimento das habilidades linguísticas de ler, escrever, expressar-se através de textos orais ou escritos, é algo que precisa ser sistematicamente provocado pela equipe escolar, primordialmente, pela figura do professor.

Nessa trajetória de pensar mudanças no ensino, além das proposições teóricas de muitos autores e correntes teóricas no Brasil e dos PCN, lançados no final dos anos 90, do século passado, outra alternativa possível ou talvez apenas mais uma mudança ou inovação – em face das muitas críticas que vem recebendo – é o documento oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua versão final, aprovada em 2018. Pelo fato de sua recente publicação, ainda não há tantos estudos críticos sobre ela, como existem sobre os PCN.

Mas, como antes dessa versão final (BRASIL, 2018), outras três versões foram publicadas (BRASIL, 2015; 2016; 2017), já se encontra na literatura especializada, a voz de uma importante autoridade no ensino de LP no Brasil, o professor João Wanderley Geraldi, no texto: *O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*, publicado em 2015, justamente o ano em que a Base teve sua primeira versão analisada e publicada. Assim, sua análise é, de certo modo, uma previsão do produto iniciado em 2015 e finalizada no segundo semestre de 2018. Veja-se:

Como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para apresentar assim que saírem os novos editais, sugeridos por eles mesmos.

[...]

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de **Linguística da Enunciação** (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, **o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.**

Coerentemente com o ponto de vista assumido sobre a linguagem, outra concepção aparece claramente expressa na BNCC (BRASIL, 2015): uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem: [...] (p. 384). (Grifos nossos)

[...]

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN. Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem. (p. 392)

[...]

Acrescente-se ainda que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional,

de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz. (p. 393)

Perceba-se, pelos grifos nas citações, que o teórico que aparece como sustentáculo das concepções de língua e linguagem da BNCC, assim como nos PCN é o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. De modo que cabe reiterar, portanto, que “essa concepção é que se propõe como sendo a mais pertinente de ser adotada pelo professor nas situações de ensino da Língua Portuguesa em sala de aula” (LIMA; BORGES, 2018, p. 85).

No bojo das reflexões até o momento postas, percebem-se dois extremos que delineiam um mesmo objeto teórico, a partir de lugares distintos: uma visão estruturalista, que ainda resiste nos bancos escolares pelos moldes do tradicionalismo *versus* uma visão funcionalista, que busca lugar na consolidação de uma proposta libertadora e interativa de aprendizagem, que já foi anunciada nos PCN e é mantida agora, na BNCC.

Diante desse contexto de mudanças, que provocam inquietações e incertezas, cabe ao professor, antecipar-se a entender que concepções de língua e linguagem estão dissolvidas dentro de um determinado contexto e como elas alimentam sua prática, para que, assim, possa entender ou propor práticas pedagógicas e/ou modelos de didatização no que concerne ao ensino de língua materna, neste caso, a LP, com vistas à valorização da variedade linguística e cultural do aluno, à reflexão crítica e à construção de diferentes possibilidades de enxergar as funcionalidades e aplicabilidades da língua no cotidiano.

De tudo isso – leitura de teóricos, experiências práticas e orientações legais –, um aspecto pode-se destacar: é necessário que os professores busquem uma aproximação da prática com as teorias linguísticas (LIMA, 2017). Como fazer isso? É este, então, o desafio que se põe aos cursos de formação de professores: criar mecanismos de aproximação e entrelace entre os eixos teoria e prática, de modo que uma espelhe a outra, numa perspectiva de complementariedade e

orientação construtivista de um saber humano integrado às vivências dos sujeitos.

Lima (2017, p. 104), então, pensando sobre a realidade de formação de professores do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas, reflete:

Quando se aponta para as abordagens linguísticas, considera-se que elas precisam ser meio de examinar as formas como a língua e a sociedade articulam-se. O resultado dessa aproximação possibilitará o entendimento sobre formas de funcionamento interno e externo do código; seus processos de evolução e mudança; as forças de coerção social que atravessam o ensino da língua na escola; o papel da escola, representada primordialmente pela figura do professor; a superação de perspectivas estruturais que fragmentam o ensino, considerando-se a necessidade da adoção de uma abordagem interacional, em que considere o contexto e a situação comunicativa; entre outras questões problematizadoras dessa realidade.

“Desatando esses nós”, como traz Faraco (2008) e limpando o “pó das ideias simples” como diz Antunes (2014), o que se pretende, por fim, com essa discussão, é que ela, de alguma forma chegue à prática docente e possa contribuir para

[...] desarraigar, os modelos de ensino verticais e tradicionais, baseados em abstrações teóricas e conceituais distantes da realidade do aluno, que historicamente construíram a história do ensino da leitura e da escrita na escola básica, e em substituição a eles, adotar procedimentos didático-pedagógicos aplicados aos usos da língua no cotidiano, em circunstâncias de manifestações híbridas desses usos, reconhecidas e valorizadas a partir da heterogeneidade das práticas letradas na sociedade e nas quais os sujeitos assumem lugar de participação e interação social dialógicas. (LIMA; BORGES, 2018, p. 90)

Compartilha-se, assim, um ideal, por que não uma utopia e uma ventura de ser professor de práticas de linguagens reais, centradas na interlocução viva dos falantes.

Considerações finais

A voz comum na literatura que subsidiou este texto é que, embora tenha se avançado quanto ao ensino da Língua Portuguesa, principalmente, no tocante ao ensino da Gramática, a pedagogia tradicional ainda se faz muito presente, dificultando assim, que as

concepções dialógicas e sociointeracionistas, de base funcionalista, subsidiem, de fato, as práticas escolares, no intuito de formar falantes competentes em seu próprio idioma, conforme aparece nas diretrizes de ensino que se têm hoje, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Ainda assim, é importante reconhecer que, com as modificações e transformações dos tempos, surgem novas formas de pensar e fazer o ensino da língua materna. Uma vez que é social, a linguagem constitui alicerce do próprio desenvolvimento humano. Tratá-la no âmbito da sala de aula, inobstante, requer uma maior atenção, afinal, constitui uma tarefa que vai além da cognição; é construção de sentidos, em diálogo e interação com a realidade.

Considerando o objetivo geral que norteou as reflexões tecidas neste artigo, constata-se que, ao ensinar o Português, os professores precisam ter em mente que, estão ensinando para a vida e formando, não apenas alunos, mas sujeitos usuários da língua. Não devem existir, logo, tabus e distanciamentos, por mais que ela seja pautada em normas e regras (toda língua necessita de uma gramática, afinal), visto que essas fazem parte da linguagem, mas não devem ser o foco exclusivo do ensino; ensinar a LP é um ato de inserção social, sujeito a falhas, modificações, adaptações e, inclusive, novas formas de uso da linguagem.

Nesse sentido, por constituir um sistema aberto, propício a diversas modificações ao longo do tempo e das circunstâncias de uso, o ensino da língua materna deve proporcionar a reflexão, a construção e as diferentes funcionalidades e aplicabilidades no cotidiano. O aluno precisa conhecer os diferentes meios de expressão propiciados pela língua, compreendê-la em seus aspectos orais e escritos, “dominar” a variante padrão, sem desconhecer as demais (variantes), bem como compreender a intenção comunicativa e a função de cada interlocutor que compõe o ato comunicativo, portanto, interativo, dialógico e discursivo.

O aluno a quem é imposta a tarefa de ler e/ou escrever um texto é, primeiramente, um sujeito social, que fala, escuta, têm hábitos, sentimentos e opiniões. Deve-se, pois, considerar seu contexto de criação e formação. A escola, enquanto instituição, pode (e deve) apresentar regras e prazos, no entanto, não pode desconsiderar o

indivíduo em suas particularidades, do contrário, o estudo e compreensão da língua tornam-se algo enfadonho e de caráter meramente formal, distante da realidade de uso vivenciada pelos falantes. Uma postura assim, só beneficiará a manutenção de um ensino excludente e normativo, como se tem tido ao longo da história dessa disciplina no currículo escolar (SOARES, 2012).

Além disso, é preciso considerar o papel atuante e contínuo do professor, quanto às abordagens de ensino que ele insere e veicula no contexto escolar. Isso implica dizer que, a formação continuada, bem como a sintonização com as teorias que apreendem a língua em uso e a trabalham a partir de situações autênticas em diálogo com a realidade dos discentes, devem ancorar as perspectivas conceituais e práticas de sala de aula.

À guisa de qualquer conclusão injuntiva ou prescritiva, considera-se, pois, que a busca por uma funcionalidade no ensino da LP muito interessa não só ao docente, mas, sobretudo, ao discente, em processo formativo, o que exige uma reflexão mais profunda das diretrizes nacionais que fundamentam orientações e sugestões de prática, um repensar sobre os materiais didáticos que veiculam conhecimentos e conteúdos na sala de aula, e uma participação efetiva da escola em torno de uma mobilização do conhecimento que a prática cria para a formação de alunos competentes e capazes de exercer sua cidadania.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: < <http://historia.dabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: < <http://historia.dabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. 472 ps. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. 600 ps. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS NETO, Edgar de; LIMA, Edmeia Maria de; ROCHA, Ana Carolina. Breve reflexão acerca da reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação do estudante. In: XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE): Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, **Anais...** Curitiba, 2017, p. 8711-8725. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf >. Acesso em: 11 jan. 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. [1983].

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf> >. Acesso em: 11 jan. 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661> >. Acesso em: 05 jan. 2019.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo** (UNISC. Online), v. 32, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta saber a ler e escrever?** Série Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas series iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: < http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf >. Acesso em: 18 jun. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). **Encontro na linguagem:** estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UDUFU, 2006. p. 25-50.

LIMA, Francisco Renato. Uma reunião teórica entre língua, linguagem e linguística: entrelaçando olhares para a formação do professor e o ensino de Língua Portuguesa. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 6, n. 3, p. 91-112, set.-dez. 2017.

LIMA, Francisco Renato; BORGES, Vanessa Raquel Soares. Ensino da língua materna e letramento social: entrecruzando olhares a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LIMA, Francisco Renato; SILVA, Marcos Helam Alves da (Org.). **Ensino de língua em contextos aplicados:** perspectivas funcionais. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 79-107.

LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. O sujeito e a socioconstrução da linguagem. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto:** o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012. [1983].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Nove teses para a reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua: a propósito dos “parâmetros curriculares no

ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor”. **Revista da ANPOLL**, nº 4, p. 137-156, jan./jun. 1998. Disponível em: < <http://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/284/297> >. Acesso em: 13 mar. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mario Eduardo. (Org). **Linguística funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-20.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. **RPGE** – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 159-176, mar., 2018. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10788/7196> >. Acesso em: 11 jan. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, nº 11, mai.-ago., p. 05-16, 1999. Disponível em:< http://www.academia.edu/1595337/Os_g%C3%AAneros_escolares_Das_pr%C3%Aaticas_de_linguagem_aos_objetos_de_ensino >. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 141-161.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Rosângela Pereira de; FERRO, Maria do Amparo Borges. A formação de professores e o ensino de Língua Portuguesa: concepções e a significação da *práxis*. In: MELO, Bárbara Olímpia Ramos de; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; SOUSA, Raimundo Isídio de (Orgs). **Linguagem, contemporaneidade e ensino**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2016. p. 207-230.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**COMPONENTE CURRICULAR:
REDAÇÃO (LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO)**

**O TEXTO COMO INTENÇÃO/AÇÃO DOS SUJEITOS E O SEU
ACONTECIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Maria Angélica Freire de Carvalho
Francisco Renato Lima

Considerações iniciais



[“O bom de ir à escola é que a gente já pode conversar num nível literário”.]

Será?! (Grifo nosso)

FONTE: Revista Nova Escola (1991)

O argentino Joaquín Salvador Lavad, popularmente conhecido como Quino, é um autor que se destaca por seu olhar penetrante e arguidor de máculas sociopolíticas. Sua voz é ouvida por meio de muitas personagens, em uma roupagem crítico-social. A obra desse cartunista teve repercussão na década de 1960 e, ao longo dos anos, se tornou conhecida em todos os países.

O conhecimento se intensificou com a criação da personagem Mafalda, que se destacou com uma linguagem objetiva, apresentando discursos vigorosamente críticos sobre o seu estar no mundo, suas inter-relações e uma visão questionadora sobre ordem, poder e ideologia. Pode-se dizer, talvez, que sejam discursos inusitados, por

serem de uma criança, que é o perfil da Mafalda. Essa personagem surgiu em 1964 e teve sua produção interrompida, por uma escolha pessoal do cartunista em 1973; mas, como todo bom texto, Mafalda se atualiza e se renova nas leituras partilhadas por gerações.

Essa renovação leitora justifica a escolha de uma das tiras da Mafalda para iniciar as discussões apresentadas neste artigo: pode-se identificar que se trata de um dia de Mafalda na escola, empregando em seus diálogos, frases típicas das cartilhas de alfabetização, material pedagógico ultrapassado, por conduzir um ensino de modo descontextualizado e sob o entendimento da língua como sistema. O ensino da língua por meio de cartilhas destacava o domínio de estruturas coordenadas, em que frases se faziam contíguas, considerando uma sequência de letras e a associação silábica.

Processos como, identificar elementos da língua e produzir frases coordenadas não bastam ao aluno para o domínio das práticas de leitura e de escrita, embora essa fase de decodificação faça parte do ensino dessas práticas. Sob o pressuposto básico de que o aluno está imerso em práticas letradas e interage por meio delas e com elas, o modo de se ensinar a língua e suas práticas mudou com o passar dos tempos, e, sobretudo, com a evolução das pesquisas no campo da Linguística e da Educação (Pedagogia).

A mudança anseia considerar o sujeito e as interações de que faz parte. É necessário então, volver o olhar para o aluno como sujeito de significação e isso faz da escola um espaço acolhedor e transformador, que não deve margear a vida do sujeito, mas produzir práticas que se aproximem de sua realidade. Ao se integrar à situação escolar, o aluno é possuidor de vivências, que se alimentam de outras novidades em seu contexto, uma vez que ele é um ser social, que emprega a língua nos mais variados contextos de significação e que reconhece os inúmeros textos circulantes.

Com o propósito de se aproximar desse “mundo funcionando”, mudanças se fizeram no contexto da escola, as quais refletiram, principalmente, nos modos de elaborar e de aplicar materiais de ensino. Sem abordar suficientemente essa trajetória, apresenta-se neste texto, alguns aspectos importantes quanto ao ensino da produção escrita, o que abarca uma forma de ver a linguagem na escola; assim, como a perspectiva do aprendizado formal da língua, no que diz respeito às habilidades de leitura e de escrita.

Como mecanismo de interação, pode-se afirmar que a língua resulta de uma ação-relação do sujeito no e com o mundo, envolvendo participantes na manifestação de práticas discursivas. Ela é mais do que uma sistematização linguística. Associa-se a esse reconhecimento estrutural, o seu processo de construção e de transformação nas diferentes manifestações com a linguagem, configurando-se semiestruturada.

Assim, a repetição de sentenças ou grupo de sentenças, como: “A macaca está no mato. A macaca é má”, abordagem típica em cartilhas para alfabetização, ignora a ação dos sujeitos na construção dos dizeres, para os quais, estabelecem manobras linguísticas permitidas pela língua. É uma elaboração que parte de processos interativos alicerçados em contextos de uso. Ao manipularem a língua, os sujeitos revelam escolhas linguísticas ajustadas a interesses comunicativos, a modos de ver o mundo e de querer partilhá-lo. Na produção e uso da língua, o seu emprego é discursivo e não especular em relação ao mundo.

Um ensino da língua que considera sua indeterminação semântica e a variabilidade que lhe é intrínseca, promove o entendimento de que ela é produto das ações cognitivas e sociais dos sujeitos, trata-se de um ensino que ultrapassa uma visão sistematizada. Como atividade discursiva, concebe-se o emprego da língua como gerador de textos, que estão em permanente (re)elaboração e, como textos, carecem de formulação e de compreensão para se constituírem como tal.

A partir dessas considerações, este estudo se propõe a refletir sobre o modo de constituição do texto, os critérios de textualidade e, voltando ao contexto de ensino, sua produção na escola, ressaltando o olhar do professor como leitor do texto do aluno, confirmando assim, a relação ler e escrever.

O texto como unidade significativa

Independente de extensão, o texto se identifica por ser uma unidade significativa, que surge no cotidiano com a linguagem, elaborado a partir de escolhas estabelecidas entre interlocutores e a vontade de fazer significar. Para que um sentido esperado ocorra, essa elaboração exige que esse texto sustente ideias, cuja associação seja

pertinente e que, a ele, se acomode, de modo a torná-lo uma unidade significativa.

Esse processo valida a eficiência da comunicação entre interlocutores, a qual se constrói considerando aspectos, como: interesse em comunicar, níveis de informação a partilhar, posicionamento e contexto. Vê-se nesse processamento, uma ocasião dialógica em que os interlocutores expressam seus conhecimentos de mundo e os diferentes textos que o perpassam.

O texto, mediante os processos que o envolvem, possui graus de complexidade em sua constituição. No contexto de ensino, o desenvolvimento de habilidades para o domínio da composição textual e de seu entendimento, exige do professor uma ação meticulosa, que compreenda aspectos de estruturação e de funcionamento da linguagem.

Ao texto, se atribuíram diferentes concepções ao longo dos estudos da Linguística Textual (LT), ciência que o tem como objeto, surgida nos anos 1960 na Europa. Atualmente, o texto é concebido como evento sociointerativo (SCHMIDT, 1973). Como fenômeno resultante da parceria: sujeitos, situação comunicativa, contextos históricos e sociais, o texto é, portanto, uma ação verbal situada, que cumpre uma função comunicativa, uma definição que é construída também, a partir dos estudos pragmáticos, linha de estudo voltada para os contextos de comunicação e as feições de uso da língua.

Cada conceito outorgado ao texto é representante de visões teóricas em fases distintas da LT. A primeira fase, denominada transfrática (ISENBERG, 1968), focalizava a relação entre segmentos da materialidade linguística e a conexão entre eles, como constituidoras de uma unidade. Com o reconhecimento de que a relação sintática não bastava à significação, pois, para sua construção havia a necessidade de inserir informação não recuperável por componentes sintáticos, passou-se a considerar que a conexão entre segmentos contemplava o emprego de estratégias cognitivas e sociais.

Esse reconhecimento caracterizou a segunda fase conceitual para o texto, na qual se defendia a integração de elementos semânticos. O texto passou a ser entendido como resultado de operações lógicas, formadas numa relação sintático-semântica (VAN DIJK, 1972). Sob essa concepção, relevava-se a competência textual dos sujeitos, por meio da qual, era possível identificar elementos coesivos para estabelecer

conexões, apontar temáticas, identificar limites de significação e tipologias, saber os princípios constitutivos do texto. Essa segunda fase destacou a integração de aspectos semânticos, ação necessária para que um texto seja compreendido.

Considerar a integração de aspectos semânticos sugeridos pela textualidade é entender uma ligação entre o material linguístico e sua exterioridade. Essa exterioridade deve contemplar, além da situação comunicativa estabelecida no texto, os sujeitos que a estabelecem, suas intenções, crenças, visões de mundo (BAKHTIN, 2009). O emprego da linguagem como uma forma de dizer o mundo, resulta em textos, que surgem por meio da construção de ações linguísticas nos contextos de interação, o que conta com a inserção sócio-histórica e cultural do sujeito nessa produção, desenvolvendo sua competência comunicativa.

O texto, então, passou a ser concebido como evento comunicacional, em que aspectos pragmáticos, voltados para ações languageiras sobressaem na produção de sentidos. Nessa perspectiva, a construção de sentidos para um texto é produzida numa inter-relação entre quem o produziu, o texto propriamente dito e o contexto situacional. Nessa concepção, as relações sintático-semânticas, associam-se aos contextos e aos interlocutores, importando o dizer do sujeito no texto e quais ações e sentidos o ele produz ao dizê-lo.

Vê-se nessa definição atual, uma integração dos conceitos de texto formulados ao longo dos estudos da LT: (i) manifestação linguística, com regras constitutivas, formando um todo estruturado, por meio de sucessão de segmentos; (ii) integração de formas sintáticas e elementos semânticos; (iii) processo sociocomunicativo reconhecível na interação, vinculado a interlocutores e contextos. O texto, enfim, tem o aspecto constitutivo expresso em material linguístico associado ao discursivo (sintático-semântico) e uma dimensão sociocomunicativa, condição sem a qual, ele desfigura, associada a agentes comunicativos.

O texto surge, portanto, para validar uma intenção comunicativa dirigida e situada, na qual a significação não está resumida ao textualmente expresso, mas se constrói na circularidade e nas relações sociais. Por essa razão, o entendimento de texto como evento

comunicativo prevalece em relação ao seu reconhecimento como um todo estruturado.

Ler, falar e escrever, compõem um processo de instauração de sentidos dos referentes linguísticos escolhidos, expressos no texto (oralidade e escrita), dependendo da interação e do contexto para uma significação, ou seja, referir e significar são ações concernentes. Ao referir, o produtor instrui uma visão leitora a ser compartilhada, cabendo ao seu interlocutor, construir uma significação. Essa significação não é instituída, mas construída, considerando as especificidades históricas determinada pelas interações socioculturais. Quando uma pessoa escreve, ela constitui no ato da escrita, um leitor conjectural. Por meio do material linguístico, esse leitor é instruído para identificar e compartilhar de diálogos, que no texto se acomodam.

O texto e sua constituição

As condições de produção e uso de um texto são determinadas levando em conta propriedades que o constituem: *coesão*; *coerência*, “que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto” (COSTA VAL, 2006, p. 05), o qual deve surgir sob uma razoabilidade interativa, por meio do encadeamento de ideias, anunciando um sentido negociado; *intencionalidade*, revelando o interesse na produção de um dizer; *aceitabilidade* e *situacionalidade*, observando as circunstâncias na interação; *informatividade*, ressaltando graus de informação negociados; *intertextualidade*, construída pelo diálogo entre os textos. Estes cinco últimos princípios constitutivos da textualidade “têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo” (p. 05).

Dentre essas propriedades, destacam-se a *coesão* e a *coerência* que, como todas as outras, são intrincadas. Esse emaranhado se justifica porque a *coerência* é estabelecida também, a partir da sequência linguística formadora do texto, isto é, os elementos da superfície textual servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da *coerência*, que se constrói a partir da intenção comunicativa dada ao texto, evidenciando os seus princípios de inteligibilidade e de interpretabilidade (KOCH, 2012; 2013; KOCH; TRAVAGLIA, 2013).

Entende-se coerência também, como alguma forma de unidade ou relação no texto, o que a caracteriza como global, pertinente ao texto como um todo. Ela resulta da relação entre o material linguístico (sintático e semântico), associado ao aspecto social e a dimensão sociocomunicativa da linguagem. Pode ser caracterizada ainda, como uma continuidade de sentidos perceptíveis no texto, resultando em uma conexão semântico-pragmática.

Assim, tem-se no texto, o seguinte: a *sintaxe*, funcionando como um conjunto complexo de relações, pois suas regras determinam como os elementos linguísticos devem relacionar-se uns com os outros na fala e na escrita; a *semântica*, caracterizando a relação de percepção do sujeito com o mundo; a compreensão intuitiva de como a língua deve ser usada em situações específicas de comunicação, a *pragmática*.

A coerência é *semântica*, porque é a capacidade de o texto agir como unidade significativa, remetendo a um sentido global; é *pragmática*, porque o sentido depende da intenção comunicativa; e é *sintática*, porque pode ser recuperada a partir da sequência linguística que constitui o texto. Ela é, então, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2013).

Coesão e coerência, pois, são processos viscerais na produção e compreensão de um texto (MARCUSCHI, 1995; 2008), porque há uma interdependência entre o referencial linguístico apresentado, uma sequenciação de ideias e a interação verbal. Essa relação leva ao entendimento do texto como processo interativo e negociado, portanto, discursivo.

O encadeamento explícito na sequenciação das ideias no texto não é exclusivo para determinar se há coesão e coerência. Isso, porque a conexão, a partir do linguístico; e o inferível, a partir dele, requer cálculos de sentidos estabelecidos entre os co-enunciadores e o que é extralinguístico.

Identifica-se, que a coesão contribui para estabelecer a coerência, mas não garante sua obtenção, pois a contribuição da coesão para a coerência é apenas parcial, uma vez que os elementos linguísticos de coesão e conexão (relações entre os conteúdos proposicionais e/ou atos de fala) ajudam a estabelecer a coerência, porém, não são nem suficientes, nem necessários para que esta seja estabelecida, sendo preciso contar com os conhecimentos exteriores ao texto.

A exterioridade, como uma das partes para colaborar na conexão textual, permite considerar que há textos coerentes, mesmo não possuidores de elementos explícitos, que sejam responsáveis pela coesão. Nos textos sem encadeamentos marcados, a textualidade ocorre em nível da coerência e o encadeamento se estabelece por meio de estratégias cognitivas empregadas pelos enunciadores.

A coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende, fundamentalmente, da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo. Pode-se concluir que, as propriedades coesão e coerência não estão presas ao texto, elas se constituem no equilíbrio entre interlocução e contexto.

O estabelecimento da coerência depende dos elementos e do contexto linguístico, conhecimento de mundo, da situacionalidade, dos interlocutores, da intenção e da função sociocomunicativa no texto. Cada um desses fatores se inter-relacionam: conhecimento de mundo está relacionado à construção de um universo textual e de sua interpretação e, ainda, a modelos de mundo dos sujeitos; sendo, portanto, a *intencionalidade* e a *aceitabilidade* constituidoras da situação comunicativa.

Esse conjunto de propriedades garantidoras para um texto ser texto, legitima que a sua significação não se encerra nele. Como elemento de significação, ele é um gatilho para a construção de sentidos por parte dos interlocutores. Tal construção conta com elementos linguísticos e extralinguísticos e, por meio de um balanceamento entre conhecimentos e conteúdo informacional, o leitor constrói uma significação situada, que pode ser acrescida em novas interações com o mesmo texto.

O texto em elaboração e significação

As concepções diversas de texto, aqui explicitadas, sugestionam modos de abordar o ensino das práticas de escrita e leitura na escola. Quando o professor observa o texto do aluno com o propósito único de verificar um domínio ou não, de suas regras constitutivas, prevalece uma visão de texto como estrutura. Para o domínio escrito do texto, basta o reconhecimento da segmentação linguística, das relações explícitas nela estabelecida e sua coerência.

O professor preso somente à observação do domínio de regras constitutivas, rastreia o 'erro' na produção do aluno. Essa postura se enquadra nas primeiras fases da LT, que adota o texto como um conjunto estruturado, sob a perspectiva sintático-semântica, assumindo-o como produto e não como processo, por meio do qual, convergem aspectos cognitivos, linguísticos e sociais.

A integração de aspectos cognitivos, linguísticos e sociais fazem do texto um espaço de atuação do sujeito (KOCH, 2014; 2015). Trata-se de uma composição sociocognitiva, ou seja, onde se mesclam o cognitivo e o sociocultural. O material linguístico é um lampejo para sentidos diversos, que não se consomem em sua estrutura. Por essa razão, resumir o texto ao resultado de uma relação sintático-semântica é nulificar sentidos nele veiculados. Desse modo, a observação exclusiva da organização sintática e do emprego de normas, encurta o trabalho produtivo do professor.

Ao considerar sua função sociocomunicativa, o professor assimila o texto como forma de expressão, como espaço onde surgem feições de mundo, assentadas em contextos. O texto como forma expressiva, revela pontos de vista de um produtor, os quais foram construídos por meio de escolhas linguísticas, vinculadas a propósitos e ações sociocomunicativas a serem compartilhados.

Essa concepção de texto como espaço interativo, afirmada na terceira vertente da LT, sinaliza uma sincronia entre sujeito, interlocutor e contexto sociocomunicativo. Ainda, como espaço interativo, simboliza que ele acolhe leituras plurais, que se estreitam nos contextos.

As concepções que o texto assumiu em diferentes momentos não são excludentes, pois há uma continuidade no olhar sobre ele: os enunciados se organizam em sequências, mas fenômenos sintáticos são limitados no alcance ao complexo da linguagem e, mais, há sentidos não marcados no texto, que precisam ser construídos na cena enunciativa.

Esse modo integrado de ver o texto, admite que, para comunicar, o sujeito aciona a língua, um sistema que irmana variações e se mostra flexível, ajustável em contextos de uso, para atender ao seu propósito de comunicar, para o qual faz escolha de formas linguísticas. Essas formas apenas sugerem uma intenção, pois o sentido é parcial e instável, cuja significação se relativiza em contextos.

Para a construção de um texto, tem-se o emprego de uma língua, que se estrutura, simultaneamente, nos planos cognitivo, fonológico, sintático e semântico no processo de enunciação (MARCUSCHI, 1999). Sendo assim, uma abordagem de ensino que integre os diferentes conceitos de texto, harmoniza um modo de acolher a complexidade da língua.

O texto da cartilha, epígrafe neste estudo, não contém de todo, as propriedades definidoras para que ele seja considerado texto, visto que este não é definível como simples sequência de cadeias significativas, os seus constituintes são interligados por múltiplas relações de ordem semântica, sintática e fonológica.

Estabelecer essas relações na produção e inteligência de textos é empregar e reconhecer expressões que permitem identificar pessoas, coisas, lugares e momentos, a partir da situação de fala (dêixis), processos anafóricos (remissão e retomadas) retomadas pronominais, nominal; descrições definidas (com o mesmo referente); o uso dos artigos; as conjunções, os conectores interfrásicos; marcas de temporalidade; tempos verbais (sucessão, concordância); repetição (de signos, estruturas etc.); elipse; subordinação e coordenação; substituição sinonímica; ocorrência de signos do mesmo campo lexical; ordem de palavras; marcadores conversacionais; componente lexical e os conceitos e mundos que se deflagram no texto; fenômenos de recuperação pressuposicional; componentes significativos de itens lexicais.

Muitos elementos estruturadores do texto, portanto, atuam como conectores, que podem retroagir ou projetar uma informação constituidora do sentido, funcionando como acréscimos (juntores, redundâncias etc.) e como reduções (pronomes, elipses etc.). Essa organização estrutural se junta ao semântico, pois a relação entre os elementos não se basta na identificação de uma retroação ou projeção; mas, principalmente, no modo como esses movimentos se estabelecem, que componentes semânticos são necessários para o sentido.

Portanto, o conceito de texto sob o envolvimento contextual, informacional, sintático e semântico, aponta para uma integração, em que elementos linguísticos, cujo funcionamento textual estabelecem a coerência, são responsáveis para a construção de um dizer.

O texto em intenções e ações nos contextos de ensino

Uma abordagem de ensino que conceba o texto como fruto de processo interativo no encontro do cognitivo, linguístico e social deve considerar que o professor é um interlocutor diferente. A diferença reside na ideia de que esse interlocutor age não só em e sobre a réplica, mas também, na colaboração para a formação intelectual. A relação do texto-professor com o texto-aluno é complexa, pois há uma responsabilidade em ensinar.

Para o domínio das propriedades de um texto e de sua composição, o professor é um orientador, dinamizador da produção do aluno, que deve acompanhá-lo no desenvolvimento de habilidades que o auxiliarão, tanto na oralidade, quanto na escrita e na leitura de textos. Essas habilidades compreendem: reconhecer e empregar diferentes manifestações linguísticas, identificar contextos de uso e adequações comunicativas e, essencialmente, saber se constituir nas comunicações realizadas, tendo em vista, diferentes interlocutores, propósitos e contextos.

O trabalho docente, então, não se resume em sondar no texto do aluno o emprego, ou não, de normatização linguística. Esse acompanhamento se faz necessário, mas outros aspectos da textualidade devem ter maior relevância. Cabe ao professor deixar o aluno criar uma intimidade com a língua, entender o seu funcionamento e, por conseguinte, a sua estruturação, o que permitirá produções que correspondam a critérios fundamentais, como conexão de ideias e coerência.

A observação no texto do aluno, no que diz respeito aos aspectos formais se faz necessária, mas deve ser acrescida de outros elementos na produção de sentidos: ambiente de circulação, interlocutores, gêneros, emprego da linguagem, entre outros. Esses aspectos são determinantes para acompanhar o posicionamento do sujeito em relação à norma padrão. Esse modo de observar orientará a atitude que o aluno deve ter no contexto comunicativo, no emprego de uma forma da língua, escolhida dentre outras, para o que é esperado em determinada situação. Disso, conclui-se que a normatividade se constitui na prescrição de “como agir com a língua”, pois cada espaço comunicativo tem a sua forma de uso, a qual é determinada pelo

contexto social, histórico e cultural e esse uso se transfigura em norma.

Eugênio Coseriu (1979 [1952]), em seu livro “Teoria da linguagem e linguística”, no capítulo em que apresenta uma reflexão sobre “Sistema, norma e fala”, cita variações no conceito de norma: apresentada em seu sentido amplo, isto é, registro que atende às exigências formais; e restrito, que corresponde a regras do bom uso, em um equilíbrio entre o que é socialmente determinado e o socialmente construído. Para o autor, a norma em sentido estrito é mais interessante para o ensino e, complementa distinguindo normas objetiva, subjetiva e prescritiva. A norma objetiva é a considerada como uso padrão da língua, determinado por uma classe de prestígio linguístico. Já a norma subjetiva, corresponde a atuação do sujeito na norma objetiva, são as adequações feitas pelo falante no uso real da língua, considerando o que a comunidade linguística espera dele no emprego da língua em determinadas situações de uso. E a prescritiva, decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva e corresponde às regras de sistematização, consideradas como mais adequadas a cada situação e identificadas como ideal de perfeição linguística.

Em contextos de ensino, a correção do professor sobre o texto do aluno deve ser feita. No entanto, essa correção é melhor entendida, quando ocorre como ajuste, uma adequação que se pode identificar como necessária, ao considerar que o contexto de ensino se responsabiliza por ampliar a competência comunicativa do aluno.

O texto do aluno, mais do que uma estruturação linguística é revelador de emoções, que podem estar ali embutidas ou mascaradas, por meio de palavras ou camufladas em personagens. Essa percepção leva ao entendimento de que a produção textual não deve atender unicamente ao propósito de verificação do domínio de regras e a correção.

Não é desconsiderar a importância do domínio de uma normatização; ao contrário, é ensinar ao aluno que as regras existem para atender a propósitos e para complementar sua competência comunicativa. O domínio de uma normatização para a escrita torna-se parte de um processo. É preciso oportunizar ferramentas para que o aluno possa compreendê-la como afiliada ao processo, mas não determinante. Essa condução fará com que ele seja capaz de refletir

sobre a língua, o seu emprego e as suas normas, posicionando-se criticamente sobre e a partir delas.

É possível compreender que as normas de bom uso, “estar bem com a gramática”, se estabelecem sob o ponto de vista da comunidade linguística, considerando os diferentes contextos de comunicação. A norma não é, não deve ser, uma opção selada por uma minoria, que ocupa o lugar de prestígio na determinação do ‘certo’ e do ‘errado’ na língua. Essa norma não é selada porque, como parte da língua, está sujeita a variações e mutabilidades. As regras que se estabelecem não são, pois, rédeas, mas caminhos, que se estabelecem nas “locomoções” com a língua, nos quais os percursos se ajustam ao tempo, ao espaço, aos sujeitos e suas histórias.

Monteiro Lobato, por meio de diálogos entre suas personagens, Dona Benta e os netos, Narizinho e Pedrinho, transparece um ponto de vista crítico sobre a imposição de normas linguísticas e o desencontro aos seus usos:

- Pilhei a senhora num erro! - gritou Narizinho. A senhora disse: “Deixe estar que eu te curo!” Começou com o Você e acabou com o Tu, coisa que os gramáticos não admitem. O “Te” é do “Tu” não é do “Você”...

- E como é que queria que eu dissesse, minha filha?

- Para estar bem com a gramática, a senhora devia dizer: “Deixa estar que eu já te curo”.

-Muito bem. Gramaticalmente é assim, mas na prática não é. Quando falamos naturalmente, o que nos sai da boca é ora o você, ora o tu - e as frases ficam muito mais jeitosinhas quando há essa combinação do você e do tu. Não acha?

- Acho, sim, vovó, e é como falo. Mas a gramática...

- A gramática, minha filha, é uma criada da língua e não uma dona. O dono da língua somos nós, o povo; e a gramática - o que tem a fazer é, humildemente, ir registrando o nosso modo de falar. Quem manda é o uso geral e não a gramática. Se todos nós começarmos a usar o tu e o você misturados, a gramática só tem uma coisa a fazer...

- Eu sei o que ela tem a fazer, vovó! - gritou Pedrinho. - É pôr o rabo entre as pernas e murchar as orelhas...

Dona Benta aprovou. (LOBATO, 2006, p. 35)

Certamente, os puristas, aqueles que defendem a língua como intocável em relação ao uso, assumem uma fala como a de Narizinho “Começou com o você e acabou com o Tu, coisa que os gramáticos não admitem”. A experiência dada à Dona Benta, se reflete no entendimento sobre a língua em uso: “Quando falamos naturalmente,

o que nos sai da boca [...] é o nosso modo de falar” [que a gramática humildemente registrará]. Pode-se entender que, o emprego da norma se ajusta ao mutável da língua e como ela é “uma criada” da língua, cabe-lhe registrar o uso. Sob tal perspectiva na relação norma e uso, é mais adequado ao professor mediar o ensino, possibilitando que o aluno compreenda o funcionamento da língua. Isso facilitará o reconhecimento de uma estruturação linguística e a relativização no emprego da norma, atendendo aos diferentes propósitos de comunicar.

Para o professor poder fazer uma *intervenção* nas produções de seus alunos, ele precisa tornar claro quais parâmetros importam nessa observação, em níveis sintático e semântico. Não é só ter em vista a escrita como produto final, mas é importante se ater ao principal: *provocar* no aluno o interesse para a escrita, estabelecendo propósitos e buscando estratégias motivadoras que o encaminhem para a tarefa significativa do escrever.

O ‘certo’, o ‘errado’ e o ‘diferente’ nas produções textuais: o aluno assumindo uma autoria

A Língua Portuguesa, como qualquer língua, possui o ‘certo’ e o ‘errado’ somente em relação à sua estruturação e as convenções normativas. Com relação ao seu uso, pelas comunidades falantes, não se pode determinar essas categorizações extremas e excludentes; mas, sim, o ‘adequado ao uso’, e, como uso, reconhecer as diversidades. Pelos usos diferentes no tempo e nos mais diferentes agrupamentos sociais, as línguas passam a existir como um conjunto de falares diferentes. Dentro desses falares, existe o ‘certo’ e o ‘errado’, como também, o ‘diferente’ em relação a uma variação da mesma língua.

Em geral, no contexto de ensino não se percebe a importância da consideração da variação linguística e se valoriza um ensino sob uma perspectiva estritamente gramatical, ressaltando a dicotomia ‘certo’ ou ‘errado’. De acordo com Possenti (2005, p. 7) é “a grande variedade dos gêneros textuais e dos suportes de textos, associada à grande diversidade de realizações, de natureza estética ou não, [que] faz com que seja menos fácil definir o que é bem-escrito do que o que é correto”. Na escola, parece que a linguagem escrita sobrepuja a

linguagem falada, mas é importante considerar que, não há uma supremacia do escrito em relação ao falado, cada uma dessas modalidades tem finalidades específicas.

Uma gramática normativa é muito conveniente para o trabalho de avaliação que a escola se propõe a fazer, no entanto, ter o conhecimento sobre as normas não basta para se fazer um bom texto, pois muitos textos são escritos de acordo com as normas gramaticais; entretanto, não apresentam uma realidade comunicativa. O texto, como a expressão linguística mais completa, precisa seguir as regras sintáticas, mas não somente a elas.

A gramática serve para desvendar a estrutura da frase e do texto, contribuindo para o aspecto coesivo; é um instrumento didático para levar o aluno a compreender que as estruturas linguísticas se associam a estruturas de pensamento. A questão no ensino não está no aluno e nem na gramática, mas na metodologia do professor. Daí a necessidade de profissionais qualificados para tantas feições no ensino e investir numa formação continuada.

Não é somente disponibilizar ao professor informações teóricas e apontar novas perspectivas para o ensino, como se pode acompanhar nos documentos oficiais, a exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998) e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientadora do ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 2018a; 2018b), mas, oportunizar uma reflexão sobre afirmações teóricas, identificando ou não, relações com ações e realidades no ensino. Esse movimento de estudo tornará possível descrever uma prática docente, pensar sobre ela e promover ações para o ensino. Esse processo não deve se desvincular dos contextos sociais e reais dos alunos, pelo contrário, deve estar essencialmente vinculado à prática; sendo assim, o ensino da língua circunscrito a gramática e, portanto, ao registro escrito, não contempla a função social da língua, nem promove ações de ensino produtivas.

Quando se ressalta, por exemplo, uma atenção para as modalidades oral e escrita no contexto de ensino, intenciona-se retratá-las como assuntos, com características exclusivas, mas que se complementam, na medida em que é por elas que o sujeito interage com outros e com o mundo. Na relação do oral para o escrito, não se nega a importância de sistematizações e de normas. No entanto, a

organização de uma produção escrita precisa ser entendida como meio de expressão e de socialização, e ainda, como trabalho artístico, que pode ser realizada com a língua, desde que se entenda o seu funcionamento.

A gramática normativa ajuda a seguir um posicionamento em relação à língua, que é requerido em contextos de uso em que há maior formalidade no emprego da linguagem, nas modalidades oral e escrita e em gêneros de domínio discursivo específico, tais como, o acadêmico e o jurídico, por exemplo, mas saber a gramática de uma língua não é só dominar um conjunto de códigos, regras, porque a língua não se resume a isso. É preciso entender as regras de funcionamento e, a partir disso, estabelecer escolhas de modo a atende-las ou não, como uma política para o emprego da língua em contextos. Por esse motivo, os educadores devem ser agudamente críticos e, ao mesmo tempo, sensíveis à língua para que não a conduzam num sentido opressor.

Conduzir os processos de leitura e de escrita no contexto de aprendizagem é considerar ainda, que a escrita faz parte de um processo de instauração de sentidos e aquele que escreve tem suas especificidades históricas, as quais, assim como ele, são determinadas ideologicamente. Quando uma pessoa escreve, ela constitui, no próprio ato da escrita, um leitor virtual, ou seja, um leitor imaginário. Na leitura de um texto, depara-se com um leitor virtual e é preciso relacionar-se com ele, para que haja uma interação na leitura, pois o leitor não interage com o texto e sim, com outros leitores: o leitor virtual, o autor, etc. Orlandi (2007, p. 73), afirma que o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto e o autor “é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como um lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude”.

Nesse processamento leitor e produtor, o sujeito participa de ações em sua produção e se mostra, apresentando diferentes posicionamentos: atentando para a relação do texto com o autor, com outros textos, com o leitor e também, para quem se lê (muitas vezes, para o professor). Quando se lê, não se considera apenas o que está escrito, mas os implícitos, inferíveis na cadeia significativa, “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui

significativamente” (ORLANDI, 2012, p. 13). É importante salientar que, um texto não é fechado em si mesmo e também, não é uma sequência de frases isoladas, mas, entre elas, estabelecem-se relações entremeadas e, ainda, de exterioridade, pois o sujeito produtor do texto é um sujeito histórico.

Avaliar essas condições no ensino da escrita é abrir espaço para uma visão de autoria e produção de textos. A concepção de autor pode ser discutida com apoio em diferentes visões teóricas; no entanto, aqui cabe esclarecer que ao referir o conceito de autor, marca-se um distanciamento daquele conceito de autor, conhecido e legitimado por um grupo social. O entendimento de autoria neste estudo, dialoga com autores, como: Orlandi (2012) e Possenti (2005; 2009a; 2009b). Para eles, o autor é entendido como sujeito que (re) elabora seu dizer, corresponde ao esperado na produção, em sua textualização e ainda marca seu posicionamento discursivo, empregando diferentes estratégias permitidas no uso da língua.

A autoria é confirmada ao se constituir o texto, como espaço de realização do sujeito, o que torna evidente a importância que a escola assume, enquanto responsável também, pela inserção do sujeito na cultura e no contexto histórico-social. Segundo Possenti (2009a, p. 95), pensar a autoria significa pensar em alguma “manifestação peculiar relacionada à escrita, [...] marcando uma certa personalidade, alguma singularidade”.

A passagem de um sujeito-enunciador para sujeito-autor é uma das importantes funções da escola. A responsabilidade de um autor é grande, porque ele passa a ter compromissos quanto à unidade, à clareza, à não-contradição e uma série de outros procedimentos no constituir do texto. Essa passagem deve ser ajudada pela escola da seguinte maneira: proporcionando a esses sujeitos, experiências para que possam ter controle dos mecanismos que utilizam ao escrever, ou seja, dos mecanismos discursivos que compreendem o processo de constituição do autor, o domínio dos processos textuais, a fim de que possam ter as suas marcas como autores e atenderem às exigências de unidade e da não-contradição.

Sabe-se, portanto, que a escola não é o único lugar para o exercício da autoria, entretanto, é um espaço fundamental para a elaboração dessa experiência. Conforme Possenti (2005, p. 6), “entre as finalidades da escola está a de permitir que o aluno aprenda a

escrever segundo as **regras** ou **normas de sua época**". Para ele, "alguém se torna autor quando assume (sabendo disso ou não) fundamentalmente algumas atitudes: **dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice, pelo menos**" (POSSENTI, 2009b, p. 110) (Grifos do autor).

Considerações finais

O aluno, como sujeito de linguagem, se inscreve no mundo em construção de sentidos, os quais se manifestam sob diversas modalidades: oral, escrita, imagética... enfim, ele está em um universo multimodal. É esse sujeito que a escola recebe e "adota" como participante para um projeto de ensino. Por conta disso, um ensino que acolha esse aluno e suas especificidades, não deve ignorar os diferentes aspectos que constituem o fazer linguístico e como essa elaboração acontece no processo comunicativo.

Esse processo comunicativo se desenvolve por meio de textos flexíveis, por se constituírem de propósitos em espaços de interação, formulados a cada atuação do sujeito com a linguagem, que se renova e se modifica. "Ir à escola e conversar num nível literário", como diz Mafalda, na tira apresentada na introdução deste estudo, é possível, ao se entender que um texto nunca é o mesmo, ele é pontuado em um tempo específico, revestido de uma forma que atende a uma intenção, cujo conteúdo não se fecha em sua estruturação, nem em um leitor, mas constrói-se no percurso da interação e nos usos sociais.

As práticas dos sujeitos por meio de textos são reveladoras de uma travessia, constituída por sua forma de ver e de apresentar o mundo, marcando para ele, um olhar particular e exclusivo. É esse o sujeito social, que também tem na escola, uma extensão de diferentes ambientes e interlocução. Em suas interações, orais ou escritas, o aluno expressa as faces que assume no mundo e a dica para conhecer algumas dessas faces é saber quais textos o perpassam: ele mesmo como um texto, outros sujeitos com os quais interage e textos em processamento e produzidos.

Nessas práticas discursivas com/no mundo, não se impõe limites e sistematização. Essa sistematização pode existir como princípio regulador, mas não determinante de uma comunicação. Conjuguar sistematização e uso é encontrar um equilíbrio entre o "que se diz" e o

“como mais bem se diz”, sob a perspectiva do lugar, dos espaços, das intenções para o (s) par (es) nas interações. É reconhecer a língua como resultante das ações dos sujeitos na comunicação e não apenas como um instrumento de comunicação.

Ao considerar que, (1) o aluno é um ser social, que atua por meio da linguagem e com ela constrói significações; (2) a cena comunicativa é construída por meio de textos, correspondentes a propósitos, interlocução, condições sociohistóricas; (3) os sujeitos constroem dizeres e saberes, que se alternam e se modificam nos tempos das interações; (4) os textos (orais e escritos), produzidos se constituem e se sustentam por uma flexibilidade natural da língua; (5) a realização de textos no conjunto de propriedades da língua não se prende a sistematizações, mas possível regulações. Dessa maneira, cabe ao professor, no espaço de ensino, ser mais um dos interlocutores reais com os quais o aluno se depara e que, nessa relação dialógica, conhecimentos se constroem e se revelam no domínio de competências comunicativas.

Cabe compreender o emprego da língua como atribuição de significado; e que, quando escrita, implica uma inserção social diferente. A interação entre os sujeitos e também com objetos, resulta no inacabado: é o *continuum* que se estabelece a cada instante. Então, a relação do aluno com a língua escrita, vista como um processo de normatização exigido pela escola, não finda em um ano letivo; aliás, ela não finda, pois, essa apreensão se dá também, fora do ambiente escolar.

É preciso então, ver o ato da escrita como um ato de significação, entendendo que cada texto escrito carrega uma gama de significações e os professores-leitores, têm acesso a essas significações diferentes, através das produções dos alunos, seja por meio de leituras, seja por meio de escritas.

Portanto, ao discutir, neste estudo, sobre a constituição de um texto, os aspectos de textualidade e o processo de produção textual na escola, no modo como o professor percebe o texto do aluno, objetivou-se, apontar subsídios à reflexão das posturas pedagógicas nas escolas, retratando os papéis e a representação da escrita. É claro que, como este é um trabalho apenas de cunho teórico, não tem-se a certeza de um resultado transformador, todavia, as argumentações

partem do pressuposto de que professores, aqui, são os leitores virtuais.

Essas considerações teóricas podem e devem vir a ser mais úteis, à medida que haja um avanço da teoria à prática, em que seja revelado um trabalho criativo-produtor, onde a prática consciente do professor seja dinâmica, propondo aos alunos, desafios que dependam de suas habilidades em dar respostas a situações novas, levando-os ao prazer da descoberta.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. 472 ps. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. 600 ps. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2019.

COSERIU, Eugenio. **Teoria da Linguagem e Linguística Geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/EDUSP, 1979. [1952].

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ISENBERG, Horst. Der Begriff 'Text' in der Sprachtheorie. **ASG-Beritch**, n. 8 Berlin, 1968.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. Comunicação apresentada na conferência de abertura no II Encontro Franco Brasileiro de ensino de língua. Natal, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido. **Revista do GELNE**, v. 1, n. 1, p. 7-15, 17 fev. 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. Campinas: CEFIEL-IEL, 2005.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. In: POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009a. p. 91-101.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009b. p. 103-117.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, nº 48- maio 1991. p. 58.

SCHMIDT, Siegfried J. **Texttheorie**: probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation. München: Fink, 1973.

VAN DIJK, T. A. **Some Aspects of Textgrammars**. The Hague: Mouton, 1972.

COMPONENTE CURRICULAR: LITERATURA

O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA: EXPRESSÃO ESTÉTICA, ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO CULTURAL

Francisco Renato Lima
Francisca Marciely Alves Dantas

Considerações iniciais

Sei que ler, ouvir, dizer poesia hoje, nesse tempo de tanto desapego, tanta correria, é uma tarefa difícil. É como provocar o mundo, ofender o mundo, vivemos como se não coubesse mais o silêncio, as delicadezas.

(MARIA BETHANIA, 2015, p. 30)

Trazemos à baila desta escrita, a autoral voz de Maria Bethania – porta-voz da cultura popular brasileira, em diferentes territórios de tradição letrada – oral ou escrita –, que no indelével apressado pela poesia cantada, reconhece esse fato, expresso na epígrafe deste texto. Essa expressão está inscrita em um *Caderno de Poesias*, que reúne poemas apresentados pela cantora no ‘Projeto Sentimentos do Mundo’, criado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2007, no espetáculo *Leituras de textos e poemas reunidos*, pensado como parte de projetos de leitura a serem realizados em escolas públicas. No espetáculo, assim como no livro, a artista parte de suas memórias como aluna de “casas de ensino” (modo como refere a escola pública), é, à revelia de todos os discursos que defasam esse sistema de ensino, um exemplo do cumprimento de seu papel no processo de formação cultural do país, tendo na leitura do texto poético, em especial, o espaço necessário para essa conquista. Dona de um canto inconfundível, a cantora soube, ao longo de sua trajetória na música brasileira, refinar um estilo estético próprio, incomparável, tendo no texto literário, principalmente, os baldrames de sustentação de sua voz, postura e interpretação no palco.

É disso, portanto, que este texto trata: da leitura do texto poético em sala de aula, considerando-o como recurso de expressão estética,

elemento para o ensino da leitura e, principalmente, formação cultural de uma geração de leitores. Daí a pertinência de citarmos Bethânia como exemplo, por termos em sua obra, uma amostra da importância da poesia na construção social de uma massa leitora e zelosa com a fruição estética minada da poesia.

A natureza poética da linguagem constitui campo rico e infinito para a exploração de aspectos cognitivos, sociais, culturais e ideológicos no processo de formação do sujeito leitor. Essa aproximação entre leitor e poesia possibilita uma ampliação das visões de mundo, um estreitamento de fronteiras estéticas e intelectuais, elevando assim, a imaginação e o aguçamento das percepções gustativas entre o prazer do texto e as formas subjetivas que o pensamento assume, geradas a partir da fruição literária.

No espaço da sala de aula, a elevação do nível sociocultural dos alunos por meio do texto poético, acontece, sobretudo, através de uma ação docente intencional, que poderíamos chamar, de mediação pedagógica, embora não se defenda nesse caso, uma pedagogização do texto literário, muito pelo contrário, empenhamo-nos, em resguardá-lo o devido encanto e sabor guardados na conotatividade das palavras. Sem furtar-se dessa razão, a proposta é que, o deleite e o encantamento que lhes são inatos, sejam trazidos para as aulas de Literatura, como recurso expressivo, a fim de atrair a atenção e o interesse dos alunos.

Mesmo diante dessas múltiplas faces de exploração do caráter subjetivo da linguagem, por meio do texto poético, um estudo de Pinheiro (2018, p. 11) faz um apanhado sobre o tema e revela que “de todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula. Pesquisas mais antigas e também recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico”. Essa lastimável constatação, nos leva a refletir sobre o papel e o modo como o texto poético pode ser trabalhado nas aulas de Literatura, considerando-o, como elemento que, sustentado na fruição estética e fortalece a formação cultural e intelectual dos alunos.

A feita metodológica do estudo parte de uma pesquisa bibliográfica (CANDIDO, 1995; BAKHTIN, 2009; BARTHES, 1996; BRONCKART, 1997; GOLDSTEIN, 1993; SARTRE, 1993; entre outros); e pesquisa de campo, de natureza sócio-histórica e caráter qualitativo na

leitura dos dados coletados no Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ), situado na cidade de Bom Jesus do Gurguéia, com 43 alunos da 1ª série “A” do Ensino Médio.

Os pontos que encadeiam essas ideias estão traçados na seguinte ordem, na estrutura deste texto: a) primeiro, tratamos sobre Literatura e poesia, ressaltando o papel da leitura desses textos na formação cultural de uma geração de leitores; b) segundo, nos reportamos ao texto poético, como recursos de expressão estética e possibilidade pedagógica no contexto da sala de aula; c) em seguida, nas análises, trazemos os registros da presença do texto poético em sala de aula; d) finalizando-se com as cabíveis Considerações Finais.

Literatura e poesia: a leitura na formação cultural de uma geração de leitores

A Literatura, enquanto arte da palavra, está empoderada de muitos feitos. Dessas muitas feitura está a possibilidade de ser o fio condutor de experiências vivenciadas pelo homem, tecidas na corrente da vida, em que o real e o ficcional se misturam e dão o tom e a caracterização dos fatos sociais e, principalmente, da condição humana, marcada pelo aspecto da subjetividade, reverberada nos textos literários. Ela serve, na visão de Candido (1995), como mecanismo de humanização do homem, tornando-o mais flexível, aberto e compreensivo às invasões externas do mundo contemporâneo. Assim sendo, a Literatura representa:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

A partir da percepção do autor, encontramos o novelo de nossa discussão: a poesia, como dose necessária para o ‘afinamento’ de nossas percepções de mundo e, sobretudo, como resquício primeiro, para a ampliação do repertório sociocultural de uma geração de leitores. Sujeitos que, pela via da tessitura poética, veem uma forma de

denúncia, o que lhes possibilita desenvolver uma visão mais crítica, reflexiva, emancipada e democrática do mundo, libertando-se das querelas existenciais de seu tempo e despertando para o possível, o porvir. Como exemplo clássico dessa questão, temos o poema: “A rosa de Hiroxima”¹, escrito por Vinicius de Moraes, entre 1946 e 1950, no qual o autor faz referência à explosão da bomba atômica lançada sobre a cidade japonesa Hiroxima, em 1956, um dos mais tristes episódios da Segunda Guerra Mundial e da própria história do século XX.

A Rosa de Hiroxima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroxima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.

(MORAIS, 2001 [1946-1950], p. 147)

A partir da leitura desse poema, percebemos o desenvolvimento de uma noção crítica dos fatos sociais, pois “se a literatura é verdadeiramente um patrimônio, este patrimônio é, antes de mais nada, um patrimônio de debates, de trabalho interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural, e das possibilidades de uso da língua” (BRONCKART, 1997, p. 17).

¹ O poema é bastante conhecido na versão musicada gravada em 1973 pelo Grupo Secos & Molhados, em um disco que vendeu mais de 800 mil cópias, na voz do cantor e interprete Ney Matogrosso.

No campo da linguagem, a Literatura se define por um discurso específico, que Goldstein (1993) chama de discurso literário, o qual se constrói a partir da seleção e combinação de palavras, agrupadas não somente pela combinação dos significados, mas também, pela sonoridade que as formas linguísticas assumem. Esse caráter confere o alto grau de conotatividade e ambiguidade ao texto literário, um terreno fluído, movediço e instável, exigindo do leitor, uma aguçada capacidade de leitura e compreensão crítica e reflexiva, para que possa compreender os múltiplos sentidos e a plurissignificação do texto.

A poesia, em especial, assume esse modo de construção. Esconde por trás de cada palavra, rima, entonação, verso ou estrofe, uma capacidade inevitável de estimular a interação, sensibilizar o humano para enxergar melhor as (des) construções simbólicas do mundo, construir conhecimentos, fortalecer vínculos de prazer pela leitura, criar liberdade de expressão, que permita expor um jeito particular de enxergar o mundo, entre outras pontes de aproximação entre autor + texto + leitor, constituindo assim, o fenômeno da interação pela linguagem, de que trata Koch (2012), partindo de uma visão dialógica e polifônica da linguagem, nos termos de Bakhtin (2009), para quem, os enunciados (orais ou escritos) constroem-se por um movimento dialógico de “reação-resposta ativa responsiva” entre os interlocutores no uso interativo da linguagem.

A verificação desse processo, por meio da leitura do poema é perceptível, pois “qualquer que seja sua forma, o poema fala em voz alta, proclama, fala a alguém. O significado, os modos existenciais da arte, a música e a literatura têm uma função no interior da experiência de nosso encontro com o outro” (REIS, 1997, p. 116), que serve como nosso espelho e também, limite de nossa existência no mundo. Em sala de aula, esse ‘eu’ e esse ‘outro’, correspondem às figuras do professor e do aluno, na dinâmica das socializações do (inter) agir linguístico.

É, portanto, dessa interação, peculiar ao texto literário, em especial, a poesia, que o ensino da leitura necessita em sala de aula, criando veículos de aproximação entre a apreciação estética e as possibilidades de enriquecimento do trabalho pedagógico com o ensino de Literatura, conforme tratamos a seguir.

O lugar do texto poético na sala de aula

“[...] Cada coisa ordinária é um elemento de estima / cada coisa sem préstimo / tem seu lugar / na poesia ou na geral [...]”, nos brinda Manoel de Barros (2010, p. 15). Esse fragmento poético, que compõe o poema: “Material de poesia”, publicado em 1974, ilustra de maneira concisa e simbólica, a manifestação da poesia no mundo. A partir da leitura interpretativa desse excerto literário, podemos depreender que tudo pode ser transformado em material poético e que a poesia está presente em todas as instâncias existenciais do ser humano. E é exatamente essa presença inquestionável, que justifica uma aproximação maior entre o homem e o texto poético. Acerca desse apontamento o poeta-crítico chileno Octávio Paz (1982, p.15-16) afirma, de maneira poética, que:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! Como não reconhecer em cada uma dessas fórmulas o poeta que as justifica e que, ao encamá-las, lhes dá vida?

Nesse sentido, observando as palavras do autor, não há como questionar a importância da poesia enquanto expressão estética e humana, que permite em cada representação linguística, imagética, sonora e sensível, trazer à luz, a invisível subjetividade que nos cerca.

E, apesar de toda a superficialidade e incertezas que permeiam o sujeito contemporâneo, ainda há a vigorosa e profícua superioridade poética, em detrimento dos acontecimentos triviais, que assinalam o percurso existencial do homem.

Apesar de a poesia está presente em todos os lugares e se manifestar das mais variadas formas, ainda há certo distanciamento entre o sujeito e o texto poético. E isso pode ser percebido, principalmente, quando se trata do contexto da sala de aula, onde há uma ausência enorme de leituras aprofundadas e experiências lúdicas em torno do texto poético. Não se trata apenas de tomar conhecimento dos principais poetas brasileiros e recitar seus poemas, mas sim, de colocar o texto poético em seu devido “lugar”, que é o de permitir ao leitor o alcance de um estado de êxtase inteligível e uma experiência inesgotável de fruição estética.

Nessa perspectiva, o teórico Roland Barthes afirma em sua obra: *O prazer do texto* (1996, p. 22), que o texto de fruição é “aquele que põe em estado de perda, aquela que desconforta [...] faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consciência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem”. É, portanto, exatamente essa experiência que o educando precisa vivenciar em sala de aula, a partir da leitura do texto poético, ressignificando a palavra literária, conforme o seu olhar acerca do mundo e as possibilidades de leituras elucidativas propostas pelo poeta.

Além disso, as “camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 1995, p. 17), atuando “tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e um adolescente” (CANDIDO, 1995, p. 17). Isso justifica o contato imprescindível do educando com os textos poéticos, de forma a permitir uma nova percepção de si mesmo e da sociedade que o cerca. Em outras palavras, o educador deve possibilitar ao educando, a leitura dos textos poéticos, vinculando experiências, sensações e revoluções pessoais, as quais são inerentes a cada indivíduo e que, portanto, devem ser valorizadas e postas a serviço de uma reflexão crítica e criativa. Sobre isso, Barthes (1996, p. 20) argumenta que:

[...] o prazer é dizível, a fruição não o é [...] O prazer [...] não é um elemento do texto, não é um resíduo ingênuo, não depende de uma lógica do entendimento e

da sensação; é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionário e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade.

Barthes (1996, p. 21-22) ainda assevera que o texto que provoca prazer é aquele “que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura”. Esse pensamento confirma a repulsa da maioria dos leitores/educandos pelos textos poéticos, uma vez que, não há uma identificação imediata e um confronto amistoso com a linguagem literária, o que provoca certo distanciamento, impulsionado em virtude da dificuldade de interpretação e apropriação do sentido conotativo das palavras, que estão ali organizadas, de forma peculiar e desautomatizada. Isso mostra a preferência, na maioria das vezes, por textos em prosa, pela maior parte dos leitores/educandos.

Contudo, assim como o texto poético propicia interpretações diversas, a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa também é passível de possibilidades infinitas de integração entre o educando e a Literatura, objetivando o alcance da fruição estética e vislumbrando uma travessia, para além do que está escrito, uma vez que “o objeto literário [...] só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura dura” (SARTRE, 1993, p. 35). E, essa leitura orientada proporciona tanto o deslumbre do poético, quanto a revolução íntima de quem lê, pois “aquele que verdadeiramente vive um poema, imediatamente, por mais que disso não se dê conta, muda de vida. [...] Toda grande poesia [...] lembra ao homem sua grandeza, seu alto destino. Recorda, igualmente, a quem vive, a seriedade, a importância da vida”. (FAUSTINO, 1977, p. 29-30). Daí, a importância de buscar práticas metodológicas que objetivem uma interação profícua e profunda do educando com o texto poético.

Registros da presença do texto poético em sala de aula: possibilidades pedagógicas

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo [...]. O que eu pediria à escola,

se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a **poesia como primeira visão direta das coisas**, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a **sensibilidade poética**.

(DRUMMOND, 1974, p. 16) (Grifos nossos)

Nesta apresentação e análise das práticas de leituras do texto poético em sala de aula, busca-se refletir até que ponto o pedido feito por Drummond, na epígrafe acima, está sendo atendido. O poeta, do chão literário o qual sustenta sua voz, conclama à escola, que traga para o currículo e o ensino, a sensibilidade da poesia, como um modo de ver as coisas, ou melhor, fazer dela, uma maneira sensível de “viver poeticamente o conhecimento e o mundo”. Com isso, ele defende: *A educação do ser poético*, título desse seu poema.

Dessa maneira, ao propormos possibilidades pedagógicas de apreciação do texto poético em sala de aula, buscamos atender ao urgente pedido de nosso “poeta-mor” da Literatura Brasileira: preservar em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente, segundo ele, com a sensibilidade poética.

Assim, o que pretendemos aqui é expor uma experiência pedagógica que ocorreu no Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ), vinculado a Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizado no município de Bom Jesus (PI), envolvendo a turma da 1ª série “A” do Ensino Médio, composta por 43 alunos. Levando em consideração a questão da fruição estética no trato com o texto poético, isso nos proporcionou uma experiência significativa, tanto para o educando, quanto para o professor. Ambos, sujeitos que constroem um protagonismo social, por meio da leitura.

A atividade foi desenvolvida com o intuito de estruturar o projeto: “Todo dia é dia de poesia”. Para tanto, inicialmente, houve um planejamento de sequências didáticas, que foram desenvolvidas durante o primeiro semestre do ano letivo de 2018, nas aulas de Língua Portuguesa (Literatura), contemplando leitura e escrita dos textos poéticos, dando especial atenção ao caráter lúdico e estético que a poesia proporciona ao leitor.

Primeiramente, é importante ressaltar que se o “se o professor não se sensibilizar com o poema, dificilmente conseguirá emocionar seus alunos” (CUNHA, 1986, p. 15). E esse é o primeiro passo para despertar o interesse do alunado em relação à poesia: o docente deve se apropriar do poema de forma lúdica e criativa, uma vez que “a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece de mais cuidados do que o texto em prosa” (PINHEIRO, 2018, p. 21).

Tomamos como exemplos de aplicabilidade pedagógica, a apresentação dos seguintes poemas: “Os ombros suportam o mundo”, de Carlos Drummond de Andrade, cuja temática trata do sentimento de incapacidade humana diante dos problemas do mundo; “O bicho” e “Os namorados”, de Manuel Bandeira, que abordam, respectivamente, a catástrofe da fome e da miséria e as sutilezas amorosas. Ao tomar posse da leitura desses poemas, o professor deve estar revestido de um olhar poético sobre o mundo, com o intuito de provocar em seus alunos uma experiência sensível e lúcida com o texto poético.

A seguir, o poema “Os ombros suportam o mundo”, publicado em 1940, de Carlos Drummond de Andrade:

Os ombros suportam o mundo

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.
Tempo de absoluta depuração.
Tempo em que não se diz mais: meu amor.
Porque o amor resultou inútil.
E os olhos não choram.
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
E o coração está seco.

Em vão mulheres batem à porta, não abrirás.
Ficaste sozinho, a luz apagou-se,
mas na sombra teus olhos resplandecem enormes.
És todo certeza, já não sabes sofrer.
E nada esperas de teus amigos.

Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
Teus ombros suportam o mundo
e ele não pesa mais que a mão de uma criança.
As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios
provam apenas que a vida prossegue
e nem todos se libertaram ainda.

Alguns, achando bárbaro o espetáculo
prefeririam (os delicados) morrer.
Chegou um tempo em que não adianta morrer.
Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
A vida apenas, sem mistificação.
(ANDRADE, 1983 [1902-1987], p. 78)

A recepção desse poema, num primeiro momento, causa estranhamento nos alunos, em virtude da incompreensão de algumas palavras e por ser um texto que quebra com o horizonte de expectativas do educando. Contudo, o professor deve munir-se de poeticidade e criatividade, com o intuito de tentar aguçar a sensibilidade dos alunos em torno da temática, propondo reflexões acerca do que o autor quis dizer. Como estratégia metodológica, ele pode apresentar, antes da leitura do poema, a canção “Tempos modernos”, composta por Lulu Santos e Nelson Motta, interpretada por Lulu Santos e lançada em 1982, em álbum de título homônimo. Dessa forma, o professor pode explicar de que forma o poético se manifesta na canção, o que vai proporcionar uma experiência lúdica, e relacionar com a temática do poema buscando aproximações e relações dialógicas. Observe abaixo a letra da canção:

Tempos modernos

Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima de um muro
De hipocrisia que insiste em nos rodear

Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação
Que se tem direito
Do firmamento ao chão

Eu quero crer no amor numa boa
Que isso valha pra qualquer pessoa
Que realizar a força que tem uma paixão

Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade
Pra dizer mais sim do que não, não, não

Hoje o tempo voa, amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir

Não há tempo que volte, amor
Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir
(SANTOS; MOTTA, 1982)²

Além disso, o professor pode explorar o contraponto que cada texto, em suas particularidades, faz acerca da temática explorada, buscando valorizar os relatos e as experiências dos alunos, vislumbrando um caminho afetivo e lúcido acerca da condição humana. Dessa forma, o educando não só apreende o que o poema expressa em suas entrelinhas, mas também, visualiza essa mesma força criadora e poética na canção, o que o possibilita traçar encadeamentos poéticos e uma nova percepção de mundo, a partir de suas vivências e sensações. Com isso, é possível perceber que o educando transcende a leitura do texto poético e avança para o seu autoconhecimento, traçando novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Outra sugestão de aplicabilidade pedagógica do texto poético em sala de aula é a exploração do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, escrito em 1947.

O bicho

Ví ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.
(BANDEIRA, 1993 [1886-1968], p. 356)

² Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/lulu-santos/tempos-modernos.html> >. Acesso em: 24 jan. 2019.

Ao contrário do poema do Carlos Drummond de Andrade: “Os ombros suportam o mundo”, esse poema de Manuel Bandeira, parece apresentar uma compreensão imediata, no entanto, o seu valor estético passa despercebido em sala de aula pelos alunos. Nesse texto poético, Manuel explora ao máximo, a questão do social e do humano. Como sugestão didática, o professor pode apresentar aos alunos, o registro do trabalho de Vik Muniz, “Lixo extraordinário” (2010). Esse documentário acompanha durante dois anos, o desdobramento do trabalho do artista plástico no maior aterro sanitário do mundo, no Jardim Gramacho, município de Duque de Caxias (RJ). A proposta inicial do artista era produzir retratos dos catadores que trabalham no aterro, mas acaba ganhando outra dimensão, devido à maneira profunda e sensível com que Vik Muniz se relaciona com seus retratados. Seguindo essa estratégia metodológica, os alunos compreenderão com maior profundidade a temática abordada, aguçando o senso crítico e a ideia de intervenção social e exercício da cidadania, além de propiciar o contato com outras manifestações poéticas.

E por fim, apresentamos aos alunos, o poema “Os namorados”, do mesmo autor de “O bicho”. Leia atentamente o poema abaixo:

Namorados

O rapaz chegou-se para junto da moça e disse:

— Antônia, ainda não me acostumei com o seu corpo, com a sua cara.

A moça olhou de lado e esperou.

— Você não sabe quando a gente é criança e de repente vê uma lagartixa listada?

A moça se lembrava:

— A gente fica olhando...

A meninice brincou de novo nos olhos dela.

O rapaz prosseguiu com muita doçura:

— Antônia, você parece uma lagartixa listada.

A moça arregalou os olhos, fez exclamações.

O rapaz concluiu:

— Antônia, você é engraçada! Você parece louca.

(BANDEIRA, 1993 [1886-1968], p. 221)

A proposta metodológica para o poema acima é uma encenação poética. Orientados pela leitura feita pelo professor, os alunos podem,

aos pares, criar uma cena a partir dos versos. Isso se torna interessante e lúdico, a partir do momento que os educandos se apropriam do tom poético que essa leitura exige e imprime ao texto um sentimento leve e doce, além de discutir temas que são relacionados ao universo adolescente, por exemplo, primeiro beijo, primeiro namorado, amizade e dentre outros aspectos que o professor julgar necessário.

A partir de nossa experiência em sala de aula de Literatura, com alunos do Ensino Médio, aqui elencamos apenas algumas sugestões ou possibilidades de como o professor pode explorar o texto poético em sala de aula, ou seja, o mesmo pode buscar outras possibilidades de trabalhar bem como buscar outros poemas.

Ao final da execução das sequências didáticas, os alunos foram incentivados a elaborar um caderno de poemas, de cunho autoral, inspirados nos poemas lidos, e apresentaram para a classe. Essa proposta propicia tanto a escrita, quanto à leitura e a expressão corporal dos alunos, quando da apresentação dos seus textos, além de dá à poesia o seu devido lugar no contexto da sala de aula, que é encantar e provocar reflexões.

Considerações finais

“A poesia sensibiliza qualquer ser humano. É a fala da alma, do sentimento. E precisa ser cultivada”. E são exatamente com as palavras do poeta Afonso Romano de Sant’Ana (1992, p. 26), que encerramos nossa discussão a respeito do trato do texto poético em sala de aula. A propósito, fazendo uma analogia com o que ele traz à luz no poema, é preciso que os professores cultivem em suas aulas de Literatura o apreço pela poesia, em todas as suas manifestações, sobretudo, com o poema.

Por se tratar de um gênero um pouco distante das salas de aula, talvez devido à falta de sensibilidade do corpo docente, muitos alunos não apreciam o texto poético como deveriam: buscando a lucidez e o assombro no desconcerto das palavras poeticamente estruturadas, com o intuito de provocar reflexões no que há de mais íntimo, ou seja, no seu próprio eu. Isso faz com que o aluno reflita conscientemente sobre a sociedade que o cerca e aprimore a sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Como bem enfatizou Antonio Candido (1995, p. 176) em seus estudos: a literatura “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Ao instituir a Literatura, enquanto um direito inquestionável, Candido chama a atenção para o fato de que o texto literário, sobretudo, o poético, é uma necessidade humana e, portanto, todos devem ter acesso. Desse modo, os educadores não devem furtar-se da árdua tarefa de fazer valer esse direito em sala de aula, buscando caminhos que propiciem uma apreciação feliz da poesia, apesar dos obstáculos e resistências, assim como poetizou Drummond em um título de seus poemas: sempre “à procura da poesia”.

Não faças versos sobre acontecimentos.
Não há criação nem morte perante a poesia.
Diante dela, a vida é um sol estático,
não aquece nem ilumina.
As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.
Não faças poesia com o corpo,
esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à efusão lírica.

Tua gota de bile, tua careta de gozo ou dor no escuro
são indiferentes.
Não me reveles teus sentimentos,
que se prevalecem de equívoco e tentam a longa viagem.
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.
O canto não é o movimento das máquinas nem o segredo das casas.
Não é música ouvida de passagem, rumor do mar nas ruas junto à linha de espuma.

O canto não é a natureza
nem os homens em sociedade.
Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam.
A poesia (não tires poesia das coisas)
elide sujeito e objeto.

Não dramatizes, não invoques,
não indagues. Não percas tempo em mentir.
Não te aborreças.
Teu iate de marfim, teu sapato de diamante,
vossos mazarucas e abusões, vossos esqueletos de família
desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.
Não recomponhas

tua sepultada e merencória infância.
Não osciles entre o espelho e a
memória em dissipação.
Que se dissipou, não era poesia.
Que se partiu, cristal não era.

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intacta.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.
(ANDRADE, 1967 [1902-1987], p. 139)

Que esses versos do poeta, acendam a chama do desejo de ler e que, como mediadores de aprendizagens, nós professores possamos tornar nossas aulas de Literatura, um espaço de “procura” pelo deleite, o encanto e a afloração dos sentidos, característicos da poesia.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 20 jul. 1974.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, INL, 1983.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1967.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Leya, 2010.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BETHÂNIA, Maria. **Caderno de poesias**: Maria Bethânia. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. In: CANTERO, F. J. et al (Ed.). **Didáctica de la lengua y la literatura para uma sociedade plurilíngue del siglo XXI**. Barcelona: SEDLL, Universidad de Barcelona, 1997. p. 13-23.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria & prática. 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FAUSTINO, Mário. **Poesia-experiência**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LIXO extraordinário. Direção: Lucy Walker. Codireção: João Jardim e Karen Harley. Produção: Produção: Hank Levine e Angus Aynsley. Almega Projects O2 Filmes, documentário, 2010. DVD, 90 min., color, 35 mm.

MORAIS, Vinicius de. A rosa de Hiroxima. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 147.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Svary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

REIS, C. Lectura literária y didáctica de la literatura: confrontaciones y articulaciones. In: In: CANTERO, F. J. et al (Ed.). **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilíngue del siglo XXI**. Barcelona: SEDLL, Universidad de Barcelona, 1997. p. 113-118.

SANT'ANA, Afonso Romano de. **Drummond: o gauche no tempo**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. Tempos modernos. [Gravado por Lulu Santos]. In: **Tempos Modernos** [Meio de gravação: LP]. Rio de Janeiro: WEA, 1982.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

DISCURSOS E PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTOS DIGITAIS: UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO JORNALÍSTICO NOTÍCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Helenilson Ferreira de Sousa

Considerações iniciais

Nos últimos anos, a sociedade vem presenciando a expansão das fronteiras e a globalização entre os países, as quais colaboraram para o surgimento e a disseminação de tecnologias digitais, que vêm possibilitando inúmeras contribuições na vida das pessoas, nos mais diversos setores, como: educacionais, políticos, empresariais, econômicos, ambientais etc.

Viver em um mundo globalizado é perceber que a velocidade das informações ocorre em frações de segundos ou milésimos, seja por meio do computador conectado à internet ou, até mesmo, pelo uso da televisão. Essas informações, de certa forma, atraem a atenção dos usuários ou telespectadores, conforme o impacto de suas notícias e de seus conteúdos.

A internet possibilitou a dissipação dos tipos e gêneros textuais nos meios digitais. Até algum tempo, para se ter o conhecimento de notícias de algum acontecimento era preciso ligar o rádio, esperar o jornal chegar para ler ou assisti-las pelos jornais televisivos, mas, com a globalização, esse gênero passou a ser incluso no dia a dia, por meio das ferramentas digitais.

Com relação ao ensino de Língua Estrangeira, as tecnologias digitais adentram ao ambiente educacional, a fim de objetivar a construção de práticas inovadoras e motivadoras. Com essa inserção nas aulas, o professor rompe, de certa maneira, com os métodos tradicionais de ensino, abrindo caminhos para uma aprendizagem sociointerativa. Em vista disto, é preciso destacar que, o uso da Língua Inglesa não diz respeito apenas ao processo de conversação, sua utilização tem fins diversos, relacionados aos gêneros textuais e suas tipologias.

O estudo dos gêneros textuais não é novidade, e, além do mais, eles não estão vinculados apenas à Literatura, como se tinha conhecimento até o século XX. Esses recursos estão além das construções literárias, sendo constantemente analisados por seus aspectos discursivos, linguísticos e por suas contribuições para o reconhecimento dos letramentos, como reforça Swales (1990, p. 33) ao afirmar que, “hoje, gênero é facilmente usado para inferir uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Com relação a isso, ressalva-se que, ainda hoje, presencia-se o equívoco, ao utilizar as expressões “gênero textual” e “tipologia textual” como termos sinônimos, visto que são distintos, embora estabeleçam uma relação de proximidade, um se funde no outro.

Então, o que diferencia tipologia textual de gênero textual? Conforme Marcuschi (2008, p. 154-155), o primeiro “designa uma espécie de construção teórica defendida pela natureza linguística de sua composição. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção”. A tipologia textual está relacionada com sua finalidade e propósito dentro do universo social, já “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos” (MASCUSCHI, 2008, p. 155).

A partir do momento em que o sujeito domina algum gênero textual, há também, a exploração dos tipos, dos elementos explícitos e implícitos presentes nos textos que provocam manifestações de comunicação e interação verbal. Do ponto de vista linguístico, o domínio de um determinado gênero textual é “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

A notícia, por exemplo, é um dos gêneros que mais se dissemina pela sociedade, marcada, sobretudo, pela cultura em que está inserida. Trata-se de um gênero textual informativo, que busca situar os leitores ou telespectadores sobre determinados acontecimentos ou temáticas atuais, colaborando para as práticas de (multi)letramento na sociedade. Ademais, sua disponibilidade nos ambientes virtuais não se prende apenas aos sites de origem da notícia, mas estão disponíveis também, em redes sociais, tais como: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Whatsapp*, *blogs* etc.

No que se refere ao letramento, Xavier (2005), considera que um indivíduo letrado digitalmente é aquele que assume posturas autônomas e críticas, sendo capaz de assumir mudanças nos modos de escrever e ler os diferentes códigos e sinais verbais e não verbais, como desenhos e imagens, uma vez considerando que o suporte que comporta os textos digitais, também é digital.

Com relação ao ensino de Língua Inglesa (LI), esse componente curricular também contempla o uso dos gêneros textuais em sala de aula, no entanto, boa parte dos docentes utiliza, em suas regências, apenas conteúdos puramente gramaticais, sem fazer análises ou discussões sobre a natureza funcional e interacionista dos textos, colocando apenas a gramática como objeto de ensino. Dessa forma, ampliar os debates e exposições desse gênero, é demonstrar seu poder e sua vasta contribuição dentro do contexto social, além de ratificar sua transdisciplinaridade, que perpassa os diversos componentes curriculares da Educação Básica.

Portanto, este estudo tem como objetivo, verificar as principais contribuições do gênero discursivo digital notícia, como um mecanismo de multiletramento e no processo de aquisição da LI, em uma turma de 2ª série do Ensino Médio, no anexo da Unidade Escolar Dona Rosaura Muniz Barreto, comunidade Palmeira de Cima, zona rural do município de São Miguel do Tapuio-PI. As discussões foram construídas também, a partir das vivências com a utilização de práticas de leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos no cenário das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Além da pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionários e análise da produção de textos noticiosos, tomando como base, para a pesquisa bibliográfica, autores que abordam e discutem a temática, sob uma abordagem qualitativa de pesquisa, aplicada em contextos de ensino.

Abordagens discursivo-crítica e dialógica sobre práticas de (multi)letramentos no contexto virtual de ensino

A questão dos letramentos e dos multiletramentos vêm sendo tratada em uma série de pesquisas, preocupadas com a sua eficácia para o ensino. Essa visão de “multi” se tem desde 1996, com o manifesto nos Estados Unidos, realizados por professores e

pesquisadores. Ao discutir sobre multiletramentos, é importante destacar que o seu conceito difere do conceito de letramentos. Este aponta somente para as variedades de práticas letradas e suas multiplicidades na sociedade, já aquele faz referência tanto às questões relacionadas a multiplicidades semióticas, como também, a cultura da sociedade na constituição de textos (ROJO, 2013).

As práticas de multiletramentos estão presentes na vida social das pessoas, pelo uso dos recursos digitais. Eles estão incorporados também nas escolas, agências de letramentos, portanto, locais onde “devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” (KLEIMAN, 2007, p. 04), valorizando, dessa forma, as múltiplas formas de manifestações dos letramentos sociais.

A Pedagogia dos Multiletramentos defende que as práticas educacionais para as vivências sociais não funcionam exclusivamente por meio do impresso. Desse modo, as mídias podem incorporá-las e serem tematizadas nas escolas.

Quanto às características de multiletramentos, Rojo (2012, p. 23) destaca que:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Assim, percebe-se a ratificação da existência e importância de novas ferramentas interativas na interface virtual. Elas, por si só, traduzem as várias linguagens para outras linguagens, permitindo aos usuários, a interpretação em diversos níveis e a interação com outros interlocutores. Visto que “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para mera interação, para a produção colaborativa” (ROJO, 2012, p. 24).

O surgimento da interface virtual e a produção colaborativa da mídia digital tiveram origens com o surgimento da *Web*. Isto permitiu, através do uso do computador, celular e *tablet*, a aproximação, a interação, a colaboração para a multiplicidade de letramentos e a criação de uma diversidade de textos, vídeos, músicas e outras formas

que se apropriam de objetivos em comum, os quais são reafirmados pela utilização dos multimeios em sala de aula, que auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem, na elaboração, interpretação e utilização de textos, com o propósito de tornar os sujeitos multiletrados.

Os textos que se conhece hoje já sofreram várias mudanças ao longo dos anos, principalmente, com o surgimento e a disseminação das tecnologias educacionais. Em vista disso, Charaudeau (2014, p. 77) define o texto como “a *manifestação material* (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao Projeto de fala de um determinado locutor” (Grifo do autor). Nesse contexto, os textos não estão presentes apenas em livros didáticos, mas se fazem presentes em cartazes, painéis, jornais, revistas, nos ambientes virtuais etc.; proporcionando assim, mais facilidade e praticidade quanto a sua apropriação e uso da fala, da oralidade e da escrita.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2010, p. 25-26) apresenta reflexões quanto à diferenciação de fala, oralidade, escrita e letramento. E, embora este estudo discorra sobre os eventos de multiletramentos, é imprescindível conhecer suas influências sobre este conceito. Respectivamente, seguem no parágrafo a seguir.

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, situa-se no plano da oralidade [...]. A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora [...]. A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizava por uma constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica [linguagem não verbal] e outros situa-se no plano dos letramentos. [...] O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade [...]. (Grifos do autor)

Portanto, fica visível que tanto a fala, como a escrita, são tomadas como enunciados discursivos, que podem ou não, partirem da representação de elementos do multiletramentos.

É importante destacar, conforme Bakhtin (2003), que os textos também são enunciados, compostos de outros enunciados, que possuem outros discursos, constituindo assim, a noção do diálogo entre os discursos/textos (dialogismo). No caso do gênero notícia, ele

caracteriza-se como um discurso indireto, sem a presença de debreagem interna que são “responsáveis pela produção de simulacros de diálogos nos textos” (FIORIN, 2016, p. 67).

O gênero textual notícia possui traços de outros gêneros textuais do campo jornalístico. Sabe-se que, quanto à interação, ela é indireta, não ocorrendo em mesmos espaços e tempos, tendo uma durabilidade, quanto às informações contidas, ou seja, o vencimento do enunciado discursivo, atingindo diversas classes sociais, a partir do momento que aborda fatos ou acontecimentos do interesse social. Também, na interface virtual, é possível perceber a presença de hiperlinks, que podem direcionar o usuário para outras notícias “similares”, conteúdos complementares, como: vídeos, imagens etc.

É a partir dessa multiplicidade de linguagens, em consonância com ferramentas digitais, que são constituídos os sentidos da palavra “multiletramentos”. Antes disso, o conceito é “desconstruído e reconstruído; a reconstrução será hipermodal [interações entre palavras, sons, imagens na hipermídia], na medida em que as conexões forem feitas e os conhecimentos se ligarem [...]” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 39).

Então, discutir as características singulares desse gênero é despertar para o fato de que ele não está presente apenas nos sites de notícias, que os hospedam, mas também, está explícito e disseminado nos seus conteúdos das redes sociais.

O gênero digital notícia no ensino de Língua Inglesa: aspectos metodológicos

Nos últimos anos, muito se tem debatido a respeito do uso de gêneros textuais discursivos digitais no ensino de L1, como L2. Mesmo com a reafirmação de documentos oficiais para a importância da inserção das tecnologias, muitas escolas ainda promovem barreiras, priorizando a metodologia tradicional, voltada apenas para o uso de livros didáticos, exercícios repetitivos, sem partir de nenhuma prática crítica e social.

Dessa forma, para o presente estudo, foram utilizados diferentes temáticas de notícias, inclusive o texto, apresentado na próxima seção, intitulado: “*A linguagem das expressões faciais*”, retirado do site *ScienceDaily*, presente também, no livro didático dos discentes da 2ª

série do Ensino Médio (FRANCO; TAVARES, 2016); e expostas em diferentes imagens, vídeos e textos com auxílio do Datashow, que reforçava o gênero em discussão, bem como, produções textuais.

A turma onde ocorreu a investigação *in locu*, é composta de 30 alunos, os quais aceitaram o desafio de participar das práticas de LI, com o uso de recursos midiáticos, a fim de contribuir para a sua formação como sujeitos multiletrados em contextos sociodigitais.

O trabalho também destacou a importância de que se deve fazer uma avaliação diagnóstica, durante a regência, pois para o ensino de qualquer conteúdo dos componentes curriculares da Educação Básica, é necessário que o educador tenha clareza nos objetivos, na metodologia, na avaliação e, sobretudo, dos recursos que melhor atendam as práticas. Posteriormente, no final, fez-se outra avaliação, concluindo um ciclo formativo de aprendizagem.

Dessa maneira, a avaliação é a principal chave para o desenvolvimento da aprendizagem do discente e para o fazer pedagógico do docente. Não basta só conhecer avaliação em seus conceitos, tipos e características. É preciso saber como utilizá-la durante o início, meio e fim em sala de aula, por isso, obedeceu-se um planejamento, que melhor discutisse as notícias na L2, de modo que despertassem a atenção e o senso crítico dos alunos. Isso, obviamente, acontece quando o docente promove meios que despertem ou chamem a atenção para a influência que existe, decorrente da diversidade cultural das línguas.

Leitura, escrita e tecnologia no ensino de Língua Inglesa: condições de desenvolvimento de multiletramentos em sala de aula

Quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita na esfera de comunicação humana, a digital, em diálogo com as diversas mídias tecnológicas, fez com que essas práticas assumam novos formatos, outras dimensões na sociedade, instaurando-se assim, uma nova fase na história de seus desenvolvimentos. Esse fato ampliou os espaços de circulação dos textos, gêneros e suportes da escrita, no entanto, “a mudança mais notável aqui não diz respeito às formas textuais em si, mas sim à *nossa relação com a escrita*” (MARCUSCHI, 2010, p. 18) (Grifo do autor), ou seja, foram os hábitos e os costumes do homem relacionar-se com a escrita que se alteraram com o tempo, partindo de

uma necessidade de responder aos comandos e exigências de uma sociedade multiletrada.

Nessa perspectiva, Coscarelli (2007, p. 39) destaca que “o computador pode ser um forte aliado da escola, uma vez que os recursos da informática são muito sedutores, além de imprescindíveis para a formação de um cidadão letrado”. Assim, as TICs e o funcionamento dessas novas formas textuais representam uma renovação nos modelos padrões de organização da escrita e uma questão desafiante para o sujeito leitor, exigindo a capacidade de compreender, nomear e articular diferentes propósitos, conforme os formatos ou modos como os textos se apresentam.

Xavier (2002, p. 97) refere-os, como modos de enunciação, “formas de expressão, comunicação e interação desenvolvidas e aperfeiçoadas pelos homens ao longo da história, para se relacionar comunicativamente com os outros e com o mundo”; e no espaço tecnológico, essa enunciação acontece de várias formas, constituindo o fenômeno da “enunciação digital ou hipertextualidade”, que, segundo Silva; Lima (2018, p. 132), “ocorre devido à diversidade de hipertextos já existentes, podendo a enunciação digital também ser entendida como a hipertextualidade, como um fenômeno de dimensão maior”, “espalhados pela web”, construindo assim, uma intrincada teia discursiva de interações digitais.

Essa total desterritorialização dos modos de envolvimento com a escrita traz uma consequência imediata: o surgimento de novos letramentos, ou seja, novas formas de leitura e interação crítica exigidas do leitor nas diferentes esferas sociais das quais participa. Isso implica uma noção hierárquica de organização da escrita, que, no mundo da tecnologia, exige a necessidade de domínio de formas híbridas de expressão, como o sonoro, o visual e o linguístico. Diante disso, tem-se o desafio, segundo Goulart (2001, p. 10), de “compreender a norma culta da língua, estreitamente associada à língua escrita, parece funcionar para muitos segmentos sociais populares como compreender a palavra estrangeira, analisada por Bakhtin”.

Consequentemente, é por meio da apreciação da leitura, análises implícitas e explícitas e discussões dos textos a serem propostos, que será dado o primeiro avanço nas práticas. É a partir dessa sequência de ações, que o professor de LI apresentará questionamentos aos alunos,

em uma socialização de ideias que contribui para a construção inicial dos textos.

Princípios e estratégias de construção textual-discursivas: foco na compreensão leitora e na análise linguística/semiótica do gênero notícia

O texto é um ato comunicativo de organização linear, enquanto a compreensão leitora, sobre a perspectiva ativa, é uma estratégia que promove condições para o desenvolvimento de competências por parte dos sujeitos, mas, que para isso, é preciso haver uma orientação que perpassa o nível de organização, construção e decifração do material linguístico.

Levando em consideração a comunicação e a leitura, para um bom proveito do gênero textual, faz-se necessário um conjunto de ideais que se associam a “passos” (RUBIN, 1975, p. 43; OXFORD, 1990, p. 01),” comportamentos” (O’ MARLLEY; CHAMOT, 1990, p. 01),” atividades” (ELLIS, 2001), “processos” (COHEN, 1998, p. 05),” ferramentas” (OXFORD, 1990, p. 01),” dispositivos e técnicas” (RUBIN, 1975; ELLIS, 2001).

No que tange a este estudo, segue abaixo um exemplo do gênero textual utilizado e, posteriormente, as análises inferidas de acordo com as práticas.

Body language, not facial expressions, broadcasts what's happening to us

Date: November 29, 2012

Source: The Hebrew University of Jerusalem

Summary:

If you think that you **can** judge by examining someone's facial expressions if he has just hit the jackpot in the lottery or lost everything in the stock market – think again. **Researchers** have discovered that - **despite** what leading theoretical models and conventional wisdom **might** indicate – it just doesn't work that way.

If you think that you can judge by examining someone's facial expressions if **he** has just hit the jackpot in the lottery or lost everything in the stock market – think again. Researchers at the Hebrew University of Jerusalem **and** at New York



University and Princeton University have discovered that -- despite what leading theoretical models and conventional wisdom might indicate -- it just doesn't work that way.

Rather, they found that body language provides **a better** cue in trying to judge whether an observed subject has undergone strong positive or negative experiences.

In a study **published** this week in the **journal** Science, the researchers present **data** showing that viewers in test groups were baffled when shown photographs of people who were undergoing real-life, highly intense positive and negative experiences. **When** the viewers were asked to judge the emotional valences of the faces they were shown (that is, the positivity or negativity of the faces), their guesses fell within the realm of chance.

The study was led by Dr. Hillel Aviezer of the Psychology Department of the Hebrew University, together with Dr. Yaacov Trope of New York University and Dr. Alexander Todorov of Princeton University.

In setting out to test the perception of highly intense faces, the researchers presented test groups with photos of dozens of highly intense facial expressions in a variety of real-life emotional situations. For example, in one study they compared emotional expressions of professional tennis players winning or losing a point. These pictures are ideal because the stakes in such games are extremely high from an economic and prestige perspective.

To pinpoint how people recognize such images, Aviezer and his colleagues showed different versions of the pictures to three groups of participants: 1) the full picture with the face and body; 2) the body with the face removed; and 3) the face with the body removed. Remarkably, participants could easily tell apart the losers from winners when they rated the full picture or the body alone, but they were at chance level when rating the face alone [...]

Fonte: SCIENCEDAILY (2012)

As discussões do gênero em sala foram realizadas com o auxílio do datashow, celulares, notebook, xérox e recortes de notícias, visto que os alunos foram organizados em grupos de 04 (quatro) pessoas, às vezes, de forma individual ou em dupla. Nesse dinâmica, as informações sobre a notícia escolhida eram discutidas entre os discentes e o professor.

Ao início de cada prática, eram explicados aos discentes, os objetivos da aula e, em seguida, como primeiro passo, pedia-se para que eles fizessem uma leitura superficial do texto (*Skimming*), com o propósito de observarem informações como: as imagens [linguagem não-verbal], datas, números, nomes de locais etc. Seguindo esse percurso, na primeira prática, levantou-se o seguinte questionamento: *What is the name of the exemplified textual genre? What are some characteristics of this textual genre? Where can we find them in the*

social sphere? How important is it? Is it characterized as informative, descriptive or narrative?

Assim, partiu-se para outro momento de discussões em sala de aula, que foi imprescindível para destacar a necessidade do professor ouvir todas as respostas dos alunos, sem interrupções, para não constrangê-los. Essa atitude mediadora da aprendizagem, aproxima-se do pensamento de Bakhtin (2003, p. 272), quando aponta que “toda compreensão plena é ativamente responsiva e não é somente uma fase inicial preparatória da resposta”. Assim, as respostas dadas, poderiam ser em uma única palavra, frases ou frases, mas, elas tornavam-se importantes, devido ao grau de mudança de atitudes dos discentes e do espaço de voz (diálogo) construído na sala de aula.

Conforme o desenvolvimento das práticas, a fim de melhor debater a respeito do texto, foi sugerido para que eles fizessem um *Scannig*, com o propósito de buscar informações mais objetivas, tais como: palavras-chaves e informações particulares. Algumas palavras cognatas [palavras parecidas com as utilizadas em L1] foram destacadas pelos educandos: *facial expressions, November, University, negative experiences, variety, emotional situations, economic, perspective, images, different, versions, participants e groups*.

A partir da análise do texto acima, os discentes conseguiram destacar a temática abordada, bem como, os pesquisadores, a data de publicação, o público-alvo da pesquisa (jogadores de tênis), além de descreverem as características que compõem a notícia.

Durante o desenvolvimento da atividade, precisou-se também, levantar outros questionamentos sobre a importância do gênero, em estudo, para a esfera social e explorar a linguagem não verbal. Esta, por observações e com as palavras cognatas, deu um norte para inferir sobre o assunto do que seria abordado (*Skimming e Scannig*).

Em outro momento, em que sucederam-se observações mais explícitas sobre o gênero jornalístico, foram abordados os princípios de construção textual do sentido, tratando sobre os princípios da textualidade: coesão, coerência (“que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto” (COSTA VAL, 2006, p. 05), intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (“que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo” (p. 05)).

A coesão, de acordo com Koch (2009, p. 35), é “a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido”, uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente”. Esses recursos coesivos são classificados em dois elementos denominados de coesão remissiva e sequencial.

Quanto ao princípio da coerência, é um recurso difícil, até mesmo para um nativo, por isso, foi preciso trabalhá-lo nas regências, com o objetivo de mostrar aos alunos, a função dos pronomes, por exemplo, dentro da construção textual.

Em exemplificação desses elementos coesivos na construção frasal, tem-se: “*If you think that you can judge by examining someone's facial expressions if **he** has just hit the jackpot in the lottery **or** lost everything in the stock market*”. O pronome pessoal “*he* (ele)”, destacado, retomando o pronome indefinido “*someone* (alguém)”, foi utilizado com o objetivo de evitar a repetição do texto e, possivelmente, torná-lo coesivo, de acordo com os padrões da gramática normativa. Já a conjunção “*or* (ou)”, fica responsável pela coesão lexical, servindo de conexão para os períodos e orações. Além desses, mostrou-se a organização dos parágrafos e seus conectores presentes.

A coerência textual, intimamente aliada à coesão, trata-se da relação entre as partes do texto, parágrafos e períodos, uma harmonia ordenada das ideias, de modo que elas se interliguem e tornem-se claras para que facilite a compreensão do leitor. Assim, com base nesse princípio de construção textual do gênero, foram observados os elementos conectivos, como: “*Rather, in a study published this week in the journal Science, the study, in setting out, to pinpoint, when etc*”.

Partindo desse contexto, a situacionalidade é a relação entre o autor do texto e o leitor. Isso se dá, a partir do momento em que há a cooperação entre as partes e os elementos envolvidos que dão coerência, com o propósito de que haja uma interpretação dos conhecimentos, uma vez que, por meio de sua ativação “há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto” (KOCH, 2009, p. 40).

Portanto, ao final dessa etapa, recapitularam-se os seguintes pontos necessários para uma análise textual em L2, são eles: não se preocupar com o tamanho do texto e o seu grau de dificuldade, utilizar-se de conhecimentos de mundo, apoiar-se em palavras-chaves

e transparentes conhecidas, identificar o assunto, usar conhecimentos sobre os marcadores discursivos, e o tempo verbal etc.

O método audiolingual e a abordagem comunicativa: questões, relações e propostas para práticas de multiletramentos no cenário das TICs

As instituições de ensino vêm abrindo cada vez mais às portas para as TICs. Desse modo, discutir sobre as Tecnologias Educacionais é lançar mãos de inúmeras justificativas para inseri-las no trabalho docente. Porém, parte das abordagens utiliza-as apenas para o ensino de gramática e da memorização nas aulas de LI, desprezando a funcionalidade inerente aos gêneros textuais e a função da língua de questionar a realidade social.

No contexto das tecnologias, antes mesmo da expansão dos modernos recursos metodológicos para ensino existiam práticas de ensino voltadas para o método audiolingual, que já eram aplicados em sala de aula, porém, com uma visão diferente do que se tem hoje.

O método audiolingual vem ganhando espaço, mesclando-se com outros métodos, pela utilização dos meios virtuais, através dos *hiperlinks*, constituídos de textos (gêneros discursivos), articulados a imagens com áudio, vídeos ou simplesmente o áudio. Esses três tipos trabalhados pelos educadores, levando em consideração uma análise prévia do conteúdo, a fim de traçar caminhos da metodologia a serem utilizadas, podem gerar práticas de sucessos.

É bom ressaltar que, todo o conteúdo escolhido, no caso as notícias, tem que se pensar no público-alvo, de modo que a escolha da temática atraia sua atenção. Entre as práticas desenvolvidas, há a utilização de notícias no *Youtube*.

A escolha das práticas de multiletramentos apresenta uma reflexão pertinente para o ensino, pois nos canais são disponibilizadas as legendas simultâneas ou não. O *Youtube*, sem sobra de dúvidas, torna-se uma peça essencial para que a relação do professor-aluno torne mais aberta a questionamentos por ambas as partes.

O método audiolingual trata-se de uma teoria de ensino e aprendizagem, aliada ao estruturalismo, utiliza-se de alguns princípios. O primeiro, foca em tornar o estudante proficiente na língua em estudo, especialmente na linguagem oral. O segundo, infere que as aulas devem partir do estudo de estruturas sintáticas, fonológicas e

morfológicas, ou seja, concentra-se em torno da gramática, tendo uma dependência dos fatores pragmáticos para o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se na língua-alvo. O terceiro, diz respeito à forma como essas estruturas devem ser trabalhadas em sala de aula, por meio de diálogos. Por último, destaca os papéis dos docentes e discentes no processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2014).

Quanto à questão de trabalhar a abordagem audiolingual no ensino de LI, ela não se limita apenas a levar o livro didático para sala de aula, retirar o CD ROM, ligar o som ou colocar este no computador para os discentes ouvirem, repetir ou completar conforme as atividades vão sendo desenvolvidas. As práticas devem ir além dessa percepção.

O próprio método audiolingual possibilita discussões em sala de aula, levando aos sujeitos a adentrarem, de certa forma, a outro método, o da abordagem comunicativa. Cabe destacar também, que é necessário o professor fazer uma pesquisa do(s) canal(is) que quer(em) utilizar em sala de aula, requerendo assim, um planejamento de suas ações a serem realizadas.

Entre as sugestões para o trabalho desse método, utilizando-se de canais de rede de televisões, de países que têm o Inglês como língua oficial, no *Youtube*, destaca-se a CNN.

Figura 01: Rede de TV com o Inglês como língua oficial



Fonte: YOUTUBE (2018)

O CNN, disponível no *Youtube*, trata-se de um canal interessante que contribui para as práticas de multiletramentos no ensino de LI. Através dele, podem ser realizadas discussões em sala de aula de modo a analisar as imagens, a legenda, as informações contidas no conteúdo [coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade das informações, estruturas sintáticas, fonológicas e morfológicas etc.], a fim de que se chegue a uma interpretação daquilo que é noticiado.

Outra proposta é a utilização das redes sociais [*Facebook, Instagram, Twitter e Whatsapp*], pois elas também trazem informações que se propagaram rapidamente, atingindo um grande número de pessoas, em diversas partes do mundo. Além disso, há audiobooks e podcasts, que se configuram como recursos de multiletramentos em contextos multimodais e multissemióticos.

Considerações finais

São evidentes as diversas dificuldades e os desafios que os educadores enfrentam no ensino de LI nas escolas públicas da Educação Básica, pela ênfase dada, exclusivamente, ao método gramatical, além da fuga dos objetivos propostos por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais recomendam que se considerem a língua, o contexto social, cultural e ideológico.

Para tanto, é essencial reafirmar a importância e a necessidade dos docentes utilizarem as TICs a favor do ensino de LI a favor das práticas de (multi) letramentos, uma vez que a Era da Informativa possibilitou a proximidade entre língua materna e língua-alvo e vem atraindo uma grande quantidade de jovens e adolescentes.

Nesse contexto, as práticas de multiletramentos no ensino de LI na contemporaneidade, por si só, não resolverão todos os problemas desse componente curricular, no que diz respeito a utilizar essa língua no mundo social, pois se percebe escassez de recursos em diversas escolas públicas. Para haja um resultado considerado positivo, é necessário uma autoavaliação do professor, que deve partir dos objetivos, métodos, recursos e avaliação de ensino. Além do mais, elas devem ser acompanhadas por metodologias que facilitem o processo didático-pedagógico e, diante disso, deve-se questionar sobre suas

competências, como: compreender a sua complexidade, refletir sobre a diversidade de fontes de informações, desenvolver a criticidade para conhecer sua origem e veracidade, identificar suas potencialidades e contribuições para articular os saberes.

Quanto à questão da utilização do método audiolingual, nas práticas de ensino, com o gênero textual notícia, deve-se desconsiderar o princípio que leva a uma reação imediata do professor em querer corrigir possíveis erros dos discentes, visto que no primeiro momento é importante deixar o aluno sentir-se livre sem qualquer interrupção, para que, posteriormente, discuta-se com eles sobre os pontos observados e reforce os bons hábitos.

Nesse contexto, acredita-se que as suscitações, os questionamentos e as propostas feitos neste capítulo, possam contribuir para a abertura de espaços e discussões a respeito dos multiletramentos nas escolas e para o replanejamento de práticas pedagógicas e, assim, contribuir para possíveis superações de dificuldades no ensino de LI. Assim, esses recursos tornaram-se grandes aliados para o pensar e agir, no ambiente escolar, de um sujeito multiletrado, de forma que incentive a mobilização de atividades, em favor da melhoria das práticas pedagógicas e dos avanços nos resultados do trabalho docente em LI e, conseqüentemente, no ensino e aprendizagem do aluno.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COHEN, A. **Strategies in learning and using a second language**. London and New York: Longman, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 25-40.

ELLIS, R. **Form - Focused Instruction and Second Language Learning**. Malden, MA: Blackwell, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia. **Way to go!: Língua Estrangeira Moderna: Inglês: Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2016.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 5-19, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a02> > Acesso em: 10 nov. 2018.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196> > Acesso em: 10 nov. 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LORENZI, Gislaíne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 35-54.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

O`MALLEY, J.; CHAMOT, A. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Entrevista **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**, com Roxane Rojo. UFC, 15 out. 2013. p. 01-05.

RUBIN, J. **What the “good language learner” can teach us**. TESOL Quaterly 9: 41-51, 1975.

SCIENCEDAILY. **Body Cues, Not Facial Expressions, Discriminate Between In-tense Positive and Negative Emotions**. US, 2012. Disponível em: <<https://www.sciencedaily.com/releases/2012/11/121129143314.htm> >. Acesso em: 18 set. 2018.

SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato. **Multilinguagens, tecnologias e letramentos em EAD: questões didáticas no Ensino Superior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SWALES, J. M. **Genre Analysis. English in academic and research setting**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. 220f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA ESPANHOLA

ESTUDO SOBRE METAPLASMOS: REFLEXÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS- ESPANHOL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

Thiago de Sousa Amorim

Considerações iniciais

Estudar os metaplasmos é realizar um itinerário histórico-cultural em uma determinada língua. Neste caminho, compartilhamos o entendimento linguístico-social de que a língua não é um sistema estático e imutável, mas dinâmico e passível de mudanças ao longo do tempo e no espaço. Contudo, tais mudanças não surgem da noite para o dia, alguns dos fenômenos que passaram por transformações necessitaram de séculos, um tempo estimável para que ocorram processos metaplásmicos, ao considerar o processo de evolução da língua. Outro aspecto relativo à questão das mudanças é o fato de elas acontecerem inconscientemente. Pode ocorrer de os utentes não perceberem as mudanças, mas são eles, os autores responsáveis pelas modificações que sofrem o léxico de uma língua, a depender, sobretudo, de suas necessidades enquanto seres sociais, atuante em eventos interacionais de comunicação.

Este texto versa sobre os metaplasmos da Língua Espanhola, por um viés histórico-descritivo, cujo objetivo é refletir sobre a percepção de um grupo de alunos oriundos do curso de Letras-Espanhol, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), sobre a disciplina de Língua Espanhola I (de acordo com a grade curricular, tem por fim estudar a origem e a evolução da língua) e o conhecimento sobre os metaplasmos. A partir da discussão sobre a percepção dos alunos, encaminhamos um modelo de sistematização de metaplasmos, com a finalidade de auxiliar o estudo das transformações fonéticas sofridas no léxico da língua em sua evolução. No entanto, o modelo não é uma receita pronta e acabada, é apenas um direcionamento que pode sofrer alterações.

Para cumprir nosso objetivo, tomamos como base teórica alguns autores que tratam sobre o assunto, como: Martin (2003), Faraco (2006) e Silva (2008), os quais discutem noções a respeito da linguística histórica; Horta (1942), Coutinho (1976) e Masip (2003; 2014), que discutem sobre os metaplasmos e seus fenômenos auxiliares.

Para organizar o capítulo, primeiro tratamos sobre questões teóricas, a fim de discutir sobre a linguística histórica, uma área da linguística que estuda as mudanças que ocorrem em uma língua no decorrer do tempo. Depois, trazemos uma seção que descreve a metodologia utilizada na investigação; e por fim, a seção de análise dos dados coletados junto aos alunos do curso de Letras-Espanhol da UESPI e um modelo de sistematização de metaplasmos, em uma perspectiva histórico-descritiva.

Concebendo a Língua Espanhola sob um viés histórico: pressupostos teóricos

Nesta seção, apresentamos noções teóricas a respeito da linguística histórica, com o propósito de contextualizar os diferentes metaplasmos que sofreu o léxico da língua espanhola, em uma perspectiva histórica. Assim, com as palavras de Faraco (2006), entendemos que os estudos em linguística histórica buscam surpreender, apresentar e compreender as transformações por que passam as línguas ao longo do tempo, as quais possuem diferentes orientações teóricas sistematizáveis. Em termos de conceituação, Silva (2008) argumenta que essa área é definida como o campo da linguística que tem a finalidade de tratar e interpretar mudanças na língua em diferentes níveis, fônicos, mórficos, sintáticos e/ou semânticos-lexicais, a considerar o tempo em um contexto histórico, em que uma língua ou uma família de língua é utilizada por seus utentes em determinado espaço geográfico.

Para compreendermos a evolução histórica da Língua Espanhola, é imprescindível olhar para os fatos linguísticos, aos quais é dado o nome de metaplasmos. Nessa direção, os metaplasmos possuem uma virtude *sine qua non* na sistematização dos itens lexicais que sofreram modificações fonético-fonológicas no tempo e no espaço. Sabemos que a mudança é uma característica inerente ao ser humano, enquanto

um ser social, que compartilha eventos interacionais comunicativos entre interlocutores. De modo análogo, a língua evoluciona naturalmente. Contudo, as evoluções sofridas não ocorrem da noite para o dia, nem tampouco são facilmente perceptíveis pelos falantes.

Silva (2008) apresenta uma classificação para a linguística histórica, de modo a considerar duas vertentes: a primeira é a *lato sensu*, que trabalha com dados datados, localizados e baseados em *corpora*, os quais possuem um enfoque descritivo, tais como: estudos dialetológicos, atlas linguísticos, estudos em sociolinguística variacionista e estudos etnolinguísticos, dentre outros. A segunda é a *stricto sensu*, que versa sobre as mudanças que ocorrem na língua e como ocorrem ao longo do tempo, com base na linguística histórica sócio-histórica, relacionando fatores linguísticos e sociais aos fenômenos mutáveis e na linguística histórica diacrônica associal, que considera apenas os fatores intralinguísticos.

A perspectiva da linguística histórica tem grande aplicabilidade analítica na língua, uma vez que podem ser usados textos e manuscritos antigos, pertencentes aos mais variados gêneros textuais. Atualmente, pouco se encontram trabalhos que analisem a língua em um viés sócio-histórico, sobretudo, utilizando as categorias metaplásmicas na sistematização e descrição de dados. De fato, percebemos que o textos literários antigos são uma grande fonte de pesquisa aos interessados em trabalhos que tenham essa orientação teórica, na tentativa de chegar a uma compreensão mais apurada dos fatos linguísticos que, por necessidades dos falantes e/ou razões próprias da língua, sofreram transformações. Podemos inferir, pois, que a língua tal como era concebida no século XIII é extremamente diferente da do século XVI, que também, em muito difere da do atual.

Martin (2003, p. 136-137) levanta um questionamento muito interessante em relação aos estudos em linguística histórica: “Como compreender aonde se vai ignorando de onde se vem?”. A finalidade do autor é justificar, com nitidez, que a história de uma língua aporta, substancialmente, a coerência da sociedade, de sua identidade, sua cultura e formas de ver o mundo.

Diferentemente de Silva (2008), Martin (2003) assevera que a linguística histórica é estudada em duas dimensões. Por um lado, objetiva sincronias antigas, em diferentes estádios da língua e em diferentes épocas; por outro lado, vê a evolução na língua permeando

uma sincronia antiga para uma mais atualizada. Teoricamente, devemos considerar a história externa e a história interna em suas fontes, seguindo a ótica de autor. A primeira corresponde ao lugar que a língua ocupa na comunidade de fala, atuando sobre o objeto social, como um utensílio de relações humanas, de cultura e de transmissão do saber, podendo ser manejada por um não linguista. Já a segunda, corresponde à evolução da língua, de suas estruturas e de seus componentes relativos à fonética, à morfologia, à sintaxes e ao léxico, de modo a exigir formação linguística para um estudo sobre métodos específicos.

Partindo do pressuposto defendido por Martin (2003), a respeito da história interna da língua, proseguimos o texto com definições e fenômenos auxiliares relacionados aos metaplasmos da Língua Espanhola. Primeiramente, situamos o estudo dos metaplasmos dentro da Gramática Histórica, parte da ciência que estuda o desenvolvimento sucessivo de uma língua, desde sua origem até a época atual, como bem declara Coutinho (1976).

Corroborando, Coutinho (1976, p. 42) afirma: “Metaplasmos são modificações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução”. Isto posto, as palavras da Língua Espanhola, desde a sua gênese, vêm sofrendo mudanças fonéticas até adquirir a forma como é atualmente usada pelas Comunidades Autônomas Espanholas e pelos povos de países Hispano-americanos, que têm o Espanhol como idioma oficial, assim como os que optam por falar esta língua, embora seja somente como uma Língua Estrangeira. É válido ressaltar que, os metaplasmos são encontrados, geralmente, em gramáticas históricas e podem receber outras nomenclaturas, como: processos fonéticos, processos fonológicos, processos fonético-fonológicos.

Para Horta (1942), no transcurso histórico de uma língua se observam três leis e quatro fatos que regem sua evolução fonética. Correspondem às leis fonéticas: a lei do menor esforço ou da economia; a permanência da consoante inicial; e a persistência do acento tônico. Correspondem aos fatos fonéticos: a analogia; a falsa etimologia; a formação erudita; e a grafia irregular.

Em Espanhol, a lei do menor esforço ou economia é referente à tendência de os falantes realizarem o fim da linguagem da forma mais simples possível, pela mudança ou perda de fonemas, como em: antes > ante. A lei da permanência da consoante inicial é sua conservação na

passagem de uma língua a outra, por exemplo: liber > libro. A lei da persistência do acento tônico é a conservação tônica no vocábulo, embora a língua receptora sofra inúmeros cortes ou transformações, por exemplo: dies > día. O fato fonético por analogia corresponde à influência de significação, de forma, de função, de acentuação etc. de uma palavra sobre outra, por exemplo: stella > estrella por analogia a astrum > astro. A falsa etimologia é o fato fonético que trata sobre a suposição errada acerca da origem e da evolução de uma determinada língua. Outro fato fonético na evolução de uma língua se refere à entrada de um vocábulo erudito e não popular no idioma, que é a formação erudita. Por último, temos como fato fonético a grafia irregular, que corresponde às alterações das palavras, mesmo em sua prosódia.

Para Masip (2003), as modificações fonéticas são regulares, afirmando que um fonema pode evolucionar a um semelhante. Como exemplo, cita o fato de que os fonemas oclusivos bilabiais e linguodentais surdos /p/ e /t/ do latim se transformaram em fonemas oclusivos bilabiais linguodentais sonoros /b/ caput > cabeça e latrone > ladrón, explica, ainda, que o fonema oclusivo velar surdo /k/ se transformou em /g/ ciconia > cigüeña. A seguir, apresentamos uma classificação dos metaplasmos da Língua Espanhola, com base, principalmente, em Hanssen (1945) e Masip (2003; 2014).

Masip (2014, p. 16) traz a seguinte definição de metaplasmo:

[...] é um substantivo derivado, de origem grega, composto da preposição prefixada meta, que significa ‘no meio de, entre’ e do substantivo primitivo neutro da terceira declinação plasma, plásmatos, que quer dizer: ‘figura, representação’, derivado, por sua vez, do verbo plasso (ou platto), plaso, éplasa, péplata, ‘modelar, plasmar’. Poderíamos traduzi-lo por ‘o que está representado no meio das palavras’ [...]. (Grifos do autor).

A partir da definição, apresentamos a classificação tipológica de metaplasmos da Língua Espanhola, adaptada de Masip (2003): permuta, perda, contração, adição e transposição. O autor destaca que há também, metaplasmos por transformação, contudo, é uma tipologia que não recorrente no Espanhol e sim em Português.

A **permuta** é a **substituição** de um som por outro. Os subtipos do tipo permuta são: **sonorização**, **consonantização**, **assimilação**, **dissimilação**, **apofonia** e **metafonia**. Os metaplasmos que ocorrem por

permuta são ocasionados pela lei do menor esforço ou pelo princípio da economia linguística.

Quadro 01: Classificação dos metaplasmos por permuta

TIPO	SUBTIPO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Substituição	Sonorização	É o fenómeno que consiste em uma consoante surda tornar-se sonora. Os fonemas surdos /t/, /k/, /f/, /s/, /p/ se convertem, respectivamente, em: /d/, /g/, /v/, /z/, /b/, que são sonoros.	maritu > marido; latrone > ladrón; lupu > lobo.
	Consonantização	É o fenômeno que consiste na substituição de uma vogal por uma consoante	Hierusalem > Jerusalén; Iesus > Jesús; uita > vida
	Assimilação	É o fenômeno que corresponde à substituição de um som por outro semelhante, anterior ou posterior, em que um som influencia na aparição de outro.	directu > derecho > derecho; semente > semente > simiente. No primeiro caso, o segundo -e influenciou na aparição do primeiro; no segundo caso, o segundo -i influenciou na aparição do primeiro.
	Dissimilação	É o fenômeno contrário à assimilação, em que se diversificam dois sons iguais.	Masselha > Marsella; horologio > reloj; aratru > aradro > arado.
	Apofonia	É a permuta de uma	in amicu >

		vogal por outra por influência de um prefixo.	enemigo; adcantu > acento; abjactu > abyecto.
	Metafonia	Consiste na modificação de um som, ou mais propriamente do timbre de uma vogal, por meio da influência de uma vogal ou semivogal seguinte.	feci > hice; potui > pude.

Fonte: Adaptação de Masip (2003)

A **perda** é a **supressão** de sons que pode ocorrer por: **aféreses**, **síncope**, **apócope**, **sinalefa** e **haplologia**.

Quadro 02: Classificação dos metaplasmos por perda

TIPO	SUBTIPO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Perda	Aféreses	É a supressão de sons no início de um vocábulo.	acume > cumbre; horologio > reloj; apotheca > bodega; lectorile > atril.
	Síncope	É a supressão de sons no meio da palavra.	legale > leal; videre > veer > ver; calidu > caldo; utere > odre.
	Apócope	É a supressão de sons no final da palavra	totale > total; fidele > fiel; sole > sol; rete > red.
	Sinalefa	É a supressão de sons do final de um vocábulo, quando o seguinte começa por vogal.	a + el > al.
	Haplologia	É o nome dado à supressão de uma sílaba inteira no meio do vocábulo.	digitu > dedo; septimana > semana.

Fonte: Adaptação de Masip (2003)

A **contração** é a fusão de dois sons em um. Só há um subtipo de contração, que é a **crase**.

Quadro 03: Classificação do metaplasmo por contração

TIPO	SUBTIPO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Contração	Crise	Consiste na fusão de duas vogais iguais.	videre > veer > ver .

Fonte: Adaptação de Masip (2003)

A **adição** caracteriza a aparição de novos fonemas ao longo do processo de derivação. Os subtipos são: **próteses**, **epênteses**, **paragoge** ou **epíteses**, **alargamento** e **anaptixe** ou **suarabácti**.

Quadro 04: Classificação dos metaplasmos por adição

TIPO	SUBTIPO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Adição	Próteses	Consiste na adição de fonemas no início do vocábulo.	sto > estoy ; scribere > escribir ; scutare > escuchar ; sponso > esposo .
	Epênteses	É a adição de fonemas no meio da palavra.	stella > estrella ; homine > hombre ; humile > humilde ; umeru > ombro .
	Paragoge ou epíteses	É a adição de fonemas no final do vocábulo.	box > boxe .
	Alargamento	É o nome dado ao desdobramento de uma vogal em ditongo e pode ocorrer tanto no início quanto no final do vocábulo.	sto > estoy ; do > doy .
	Anaptixe ou suarabácti	É um caso especial de epêntese. É a adição de uma vogal, de modo que desfaça um grupo de consoante.	Inglaterra > Ingalaterra ; crónica > corónica .

Fonte: Adaptação de Masip (2003)

A **transposição** é o processo que consiste no deslocamento de um som ou de um acento de um lugar para outro. São os subtipos: **metáteses**, **hipértese**, **sístole** e **diástole**. Para Horta (1942, p. 40), os fenômenos “diástole e sístole têm a denominação genérica de hiperbibasmo”.

Quadro 05: Metaplasmos por transposição

TIPO	SUBTIPO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Transposição	Metáteses	É o deslocamento de um som dentro de uma mesma sílaba.	inter > entre ; super > sobre .
	Hipértese	É a transposição de um fonema de uma sílaba a outra, em uma mesma palavra.	crebanteste > quebrantaste.
	Sístole	É a transposição do acento para a sílaba anterior.	envolucro > invólucro; amabamus > amábamos.
	Diástole	É a transposição do acento para a sílaba posterior.	integro > inteiro > entero; mulfer > mujer; tenebras > tinieblas; juduci > juez.

Fonte: Adaptação de Masip (2003)

Construção metodológica da pesquisa

Esta pesquisa se classifica como um estudo de caso, em virtude de investigar um grupo específico de alunos do curso de Licenciatura Plena em Letras-Espanhol (UESPI), os quais estavam cursando o 3º bloco à época das entrevistas, realizadas no primeiro semestre de 2018. Para tanto, eles foram questionados sobre a disciplina de Língua Espanhola I, ministrada do bloco anterior e que trata sobre a origem e evolução da língua. Investigamos sobre essa disciplina por uma razão essencial: os metaplasmos foco (objeto) desta investigação devem se enquadrar dentro dela.

Entrevistamos um total de 15 alunos, de uma turma com aproximadamente 22 alunos. Das 15 entrevistas, selecionamos apenas 5, para a análise, tendo como critério de escolha: objetividade nas respostas, em detrimento da fuga do tema da pergunta (a exemplo, alguns alunos apenas criticaram a didática do professor, ao invés de responder o que de fato estávamos perquirindo). Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário aberto, como 4 perguntas, descritas a seguir:

- i. Que percepção você tinha sobre a disciplina de Língua Espanhol I, acerca dos conteúdos, antes e depois de cursá-la?
- ii. Você conheceu o termo metaplasmo na disciplina de Língua Espanhola I?
- iii. Se você estudou os metaplasmos, defina-o. Se não, o que acredita significar a palavra metaplasmos?
- iv. Na sua percepção, qual é a contribuição da disciplina de Língua Espanhola I para a sua formação e atuação docente como professor(a) de Espanhol na Educação Básica?

Em momento anterior à aplicação do questionário, estabelecemos um diálogo com os alunos, de modo a explicar o objetivo da pesquisa e sua natureza, bem como, sua importância para a formação docente dos graduandos em Letras-Espanhol. Esclarecemos ainda, que a pesquisa prezava pelo sigilo em relação à identidade dos informantes por razões éticas. Nesse sentido, criamos códigos identificadores para as respostas, por exemplo, na identificação do informante A1B3, temos: A = Aluno; 1 = Primeira entrevista analisada; B = Bloco; 3 = Terceiro.

Durante a pesquisa, fomos bem recepcionados pelos alunos, os quais se mostraram solícitos em participar. É interessante ressaltar que, após a coleta de dados, os alunos se mostraram motivados a conhecer um pouco mais sobre o tema metaplasmos.

Percepção dos alunos acerca da disciplina de Língua Espanhola I (UESPI) e do conhecimento sobre metaplasmos: uma proposta de análise dos dados

Nesta seção, objetivamos discutir sobre a percepção dos alunos do 3º bloco do curso de Letras-Espanhol (UESPI), a respeito da

disciplina de Língua Espanhola I e do conhecimento sobre os metaplasmos.

Quadro 06: Respostas para a pergunta 1

A1B3	<i>“Não conhecia as origens da Língua Espanhola, de onde veio e depois da disciplina pude entender quais língua deram origem à Língua Espanhola”.</i>
A2B3	<i>“Antes de cursá-la, eu pensava que o Espanhol era um idioma unificado, ou seja, sem variações, ou com poucas variações pelo menos hoje sei que para cada país há uma variação da língua”.</i>
A3B3	<i>“Não imaginei que adquiria um conhecimento tão precioso e histórico”.</i>
A4B3	<i>“A primeira ideia era que veria apenas a história da Língua Espanhola, mas estudei também os vários sotaques da língua”.</i>
A5B3	<i>“Que seria uma aula mais interessante, mais didática, mas quando estudei, percebi que não me fará falta”.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2018)

Podemos obter, com as respostas dadas à pergunta 1, uma noção sobre a percepção dos alunos no que diz respeito ao conhecimento antes e após cursar a disciplina de Língua Espanhola I, no curso de Letras-Espanhol (UESPI). Pelo observado no Quadro 01, constatamos uma avaliação positiva com relação à disciplina, a considerar os informantes A1B3, A2B3, A3B3 e A4B3, à medida que apresentam uma motivação e satisfação pelo conhecimento adquirido no transcurso da matéria.

Em contrapartida, o informante A5B3 demonstrou em sua resposta uma avaliação negativa e insatisfatória no tocante ao estudo dos conteúdos ministrados em Língua Espanhola I, talvez, pelo fato de o horizonte de expectativa ter sido quebrado em razão de ter idealizado conteúdos e metodologias peculiares, as quais não foram contempladas, o que, de certa forma, contribuiu para que o informante construísse uma avaliação negativa a respeito da disciplina, chegando a argumentar que ela não fará falta.

Mediante o posicionamento dos alunos, compreendemos que, antes de cursar a disciplina, eles tinham pouco conhecimento histórico em relação à origem da língua, considerando que a disciplina de Língua Espanhola I, antevê um trabalho descritivo sobre a evolução do idioma no tempo e no espaço. Nesse contexto, é possível compreender muitos fenômenos de linguagem que sofreram alterações ao longo do

tempo, contudo, depende do tipo de abordagem que o professor empreende em sua atuação, no processo interativo entre professor-aluno. Assim, apontamos que tal disciplina tem muito a ver com a linguística histórica, partindo das ideias defendidas por Faraco (2006) e Silva (2008), em que eles colocam a área como preponderante no estudo histórico e temporal da língua, considerando aspectos relativos aos diferentes níveis: fonético-fonológicos, sintáticos, semânticos, lexicais.

Quadro 07: Respostas para a pergunta 2

A1B3	“Não”.
A2B3	“Não”.
A3B3	“Não”.
A4B3	“Não conheço”.
A5B3	“Não, não o conheço”.

Fonte: Pesquisa direta (2018)

As respostas à questão 2 são entendidas de forma categórica, a considerar que todos os alunos não tiveram noções sobre os metaplasmos da Língua Espanhola e seus fenômenos auxiliares ao longo da disciplina. Dessa maneira, nos intriga o fato de em Língua Espanhola I o foco se direcionar para o estudo da origem e da evolução da língua e os alunos não terem conhecimentos do termo “metaplasmo”, o qual seria fundamental para uma compreensão histórica/evolutiva do idioma.

Recorremos, pois, ao “Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Letras-Espanhol Presencial”, a fim de verificar a ementa da disciplina e suas competências. Consequentemente, nos deparamos com a ementa: “Estudo dos aportes das línguas pré-romanas, grego, latim, germânicas, árabes, ameríndias na formação do idioma espanhol”. Entendendo então, que, por tratar de questões históricas, a ementa tem uma certa regularidade no que deve ser proposto. Com relação às competências, duas delas nos chamaram a atenção, de forma específica ao que tratamos neste trabalho, que é uma reflexão sobre os metaplasmos: “Conhecer a história do idioma espanhol, a evolução da língua e os processos de criação léxica. Compreender e melhor entender o desenvolvimento e o funcionamento do castelhano nos dias atuais”. Salientamos que as

referidas competências dão suporte ao estudo dos metaplasmos da Língua Espanhola, à medida que só é possível conhecer e entender a evolução da língua, mediante a sistematização dos processos metaplásmicos sofridos no léxico do idioma em questão, fato imbricado na compreensão do desenvolvimento e do funcionamento do castelhano atualmente.

Para melhor contextualizar a concepção defendida no parágrafo anterior, trazemos a voz de Masip (2014), ao destacar que os metaplasmos se enquadram na linguística românica, cuja finalidade é a de denominar as alterações fonéticas e ortográficas ocorridas em vocábulos no decorrer do tempo. Isto é, para compreender a evolução da língua é necessário estudar os metaplasmos. Nesse sentido, deixamos aqui a nossa apreciação sobre o PPP do curso, considerando que há uma falha nas referências bibliográficas, ao não apontar obras que tratem sobre os metaplasmos da Língua Espanhola, uma vez que não é eficaz estudar a origem e a evolução de uma língua atentando-se apenas à história, mas é de extrema importância analisar os fatos de linguagem e para isso, é preciso recorrer aos metaplasmos.

Quadro 08: Respostas para a pergunta 3

A1B3	<i>“Não tenho definição”.</i>
A2B3	<i>“Não faço ideia do que seja”.</i>
A3B3	<i>“Sem conhecimento do assunto”.</i>
A4B3	<i>“Não tenho ideia”.</i>
A5B3	<i>“Não sei o que são metaplasmos e não tenho ideia”.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2018)

Analisando as respostas dadas à questão 3, evidenciamos uma grande fragilidade, que é o cerne do problema relativo à disciplina. Isto posto, levantamos o seguinte questionamento: Como se pode ter conhecimento acerca da evolução da língua sem ter noção alguma sobre os metaplasmos sofridos no léxico do idioma em questão? A resposta é óbvia: não há possibilidades! Por certo, consideramos que ofertar/ministrar uma disciplina que objetive conhecer determinados aspectos da língua e não proporcionar mecanismos investigativos que viabilizem a concretização de tal finalidade aos alunos, é mergulhar num mar de incerteza e imprecisão.

Destacamos, pois, a necessidade de que sejam incluídas nas referências, mais precisamente nos objetivos da disciplina, questões relacionadas aos metaplasmos da Língua Espanhola. Dessa forma, se planejará um ensino de maior qualidade, propiciando conhecimentos mais sistemáticos e palpáveis aos alunos graduandos. Evidenciamos ainda, que os conhecimentos apreendidos nessa disciplina não serão úteis apenas no transcurso da graduação, é preciso que os professores viabilizem reflexões dentro da universidade, para que o graduando consiga levar conhecimentos não apenas para a pesquisa acadêmica, mas estabelecer relações com o mundo além dos muros da universidade, a considerar o social, o cultural e o educacional, sobretudo, suas práticas futuras no contexto da Educação Básica.

Quadro 09: Respostas para a pergunta 4

A1B3	<i>“Conhecer de onde veio e seu contexto histórico, bem como as variações que sofreu e sofre até hoje”.</i>
A2B3	<i>“É importante para nós graduandos sabermos a história da língua, como surgiu e conhecer o processo de evolução da mesma, para assim termos facilidade de passar aos nossos alunos”.</i>
A3B3	<i>“Traz sobretudo a origem e evolução da Língua Espanhola”.</i>
A4B3	<i>“Contribui para o melhor conhecimento da Língua Espanhola, pois ela foi introduzida no primeiro período e deu uma base sobre a história inicial da língua, a transformação também do Latim para o Espanhol e Português e os sotaques da Língua Espanhola”.</i>
A5B3	<i>“Por meio desta disciplina eu aprendi um pouco sobre a história do idioma [...]”.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2018)

O Quadro 04 mostra que, em relação à disciplina de Língua Espanhola I, que a percepção dos alunos tem foco no histórico. Como podemos observar, alguns atestam, sobremaneira, que ela tem importância e pode contribuir na construção da aprendizagem, inclusive, na atuação educacional. Inegavelmente, as respostas nos intrigaram, em certo modo, em virtude de os informantes utilizarem os termos “variações”, “evolução”, “transformação do Latim para o Espanhol” e desconhecem os metaplasmos da Língua Espanhola, uma vez que os termos que destacamos são palavras-chaves para o conhecimento dos fenômenos metaplásmicos.

É válido ressaltar ainda, que é evidente que os informantes, por se atrelarem apenas à história, deixam de lado os fatos linguísticos materializados e identificáveis a partir da evolução da língua. As respostas e observações nos levam a entender que há a preocupação em descrever períodos, influências de uma língua sobre a outra, dentre diversos aspectos históricos, em detrimento de tomar um texto antigo e analisar o léxico do idioma, verificando as diferenças e as modificações que foram ocorridas ao longo do tempo.

Para tanto, haveria a necessidade de se estudarem os metaplasmos da Língua Espanhola e sistematizá-los em prol da análise de textos antigos, os quais são uma fonte de investigação para a área. Apresentamos na subseção seguinte, um modelo de sistematização de metaplasmos, em uma perspectiva histórico-descritiva.

Uma proposta para a sistematização de metaplasmos

Com esta subseção, objetivamos apresentar uma proposta de sistematização de metaplasmos, a qual pode ser utilizada para vários fins, no estudo na base da graduação, dentro da ementa da disciplina de Língua Espanhola I e na coleta de dados para uma investigação científica. Apontamos que a utilização da proposta de sistematização pode ajudar também, na escola de nível básico, seja nas aulas de Língua Espanhola, seja nas de Língua Portuguesa, a considerar o enquadramento de tais línguas dentro do contexto românico.

O paradigma de sistematização proposto aqui, pode ser aplicado a várias fontes que tomem os fatos linguísticos como preponderantes para a compreensão da evolução da língua, não se acoplando apenas às descrições históricas, mas aos dados lexicais, que permitem uma identificação, descrição e análise, sob o viés dos fenômenos metaplásmicos. Para tanto, a nossa proposta é uma adaptação da ficha lexicográfica utilizada por Lima (2004), descrita, a seguir, contendo: 1. Dado histórico; 2. Dado contemporâneo; 3. Referência gramatical; 4. Contexto; 5. Tipologia do metaplasmo; 6. Informação linguística e/ou enciclopédica.

1. **Dado histórico:** apresenta o item lexical em sua forma histórica, em itálico, em ordem alfabético y entre dígrafos < >, que, no universo linguístico, indicam um dado lexical;

2. **Dado contemporâneo:** apresenta o item lexical tal como é utilizado atualmente;

3. **Referência gramatical:** fornece informações a respeito da classe de palavra a que pertence o vocábulo;

4. **Contexto:** elucida o contexto em que está inserido o item lexical analisado. Aparece entre aspas, seguido da referência da fonte;

5. **Tipologia do metaplasmo:** descreve o tipo e o subtipo da mudança fonética que sofreu a palavra, em relação ao metaplasmo;

6. **Informação linguística e/ou enciclopédica:** informa a palavra lexicalizada entre aspas e seu carácter linguístico e enciclopédico.

Chamamos o conjunto desses elementos de “Ficha de Classificação Metaplásmica”, e os elementos em separado, chamamos de entradas. Isto é, cada ficha orientada pelo presente modelo, deve conter 6 entradas. Para melhorar a compreensão, damos um exemplo com um dado da Língua Espanhola, em continuação:

1. **Dado histórico:** <manol>.

2. **Dado contemporâneo:** mano.

3. **Referência gramatical:** substantivo.

4. **Contexto:** “Iléganle todos la manol van besar” (CANTAR de Mío Cid, 1998, p. 44).

5. **Tipologia do metaplasmo:**

Tipo: perda;

Subtipo: apócope, pela supressão do fonema [l] no final do vocábulo.

6. **Informação linguística e/ou enciclopédica:** a palavra lexicalizada “mano”, recebeu o mesmo radical latino na língua espanhola.

Por conseguinte, evidenciamos que esta ficha pode proporcionar uma sistematização dos metaplasmos recorrentes no léxico de uma língua românica, a fim de permitir uma descrição precisa sobre os fenômenos linguísticos que evoluíram ao longo da história da língua e no espaço. Porém, deixamos claro que este não é um modelo pronto e acabado, depreendemos que são necessárias mais pesquisas a respeito do assunto, tendo em vista, sua importância relativa ao curso de Letras-Espanhol (UESPI), o qual deveria dar mais atenção aos processos metaplásmicos da língua dentro da disciplina específica a este assunto, Língua Espanhola I. Consideramos ainda, que a abordagem desse tema no contexto da graduação não depende

somente dos professores, é preciso que o PPP passe por reformulações, a fim de atualizar o ementário e sugerir referências que contemplem, de fato, os metaplasmos, de modo a colaborar com uma aprendizagem culturalmente sensível à evolução da Língua Espanhola, objeto da disciplina.

Considerações finais

A língua de ontem não é a de hoje e a de hoje não será a de amanhã. Isto posto, revela a sua dinamicidade, por ser um organismo vivo que está em constante evolução. Para compreender fatos de língua que sofreram modificações no tempo e no espaço, destacamos a necessidade de se estudarem os metaplasmos, a fim de sistematizar tais mudanças e ter uma visão mais aprofundada acerca dos fenômenos auxiliares e recorrentes no sistema.

Chegamos até aqui com o sentimento de ter cumprido com o nosso objetivo, não obstante, destacamos a necessidade de mais estudos sobre os metaplasmos recorrentes na Língua Espanhola e/ou em outras línguas românicas, para que o conhecimento no que diz respeito à evolução da língua não seja substituído apenas pelo lado histórico, é preciso lidar com algo palpável, com os fatos da língua. Entendemos que é necessária uma relação mútua entre a história e a língua, isto é, uma não pode descartar a outra. Neste breve estudo de caso, esperamos ter chamado a atenção para a necessidade do estudo dos metaplasmos na disciplina de Língua Espanhola I, do curso de graduação em Letras-Espanhol (UESPI), podendo incluir também, outras realidades institucionais.

Além do mais, cabe argumentar que, as noções relativas aos metaplasmos não se restringem apenas à história da evolução da língua, pois, ao se estudar variação linguística, na perspectiva da Sociolinguística, esse conhecimento é de grande importância, no sentido de que viabiliza a percepção de fenômenos variacionais na língua, do ponto de vista do nível fonético-fonológico, portanto, com enfoques teórico-metodológicos peculiares.

Por fim, trouxemos reflexões acerca do tema e uma simples proposta de sistematização de dados metaplásmicos, contudo, essas questões não se encerram neste trabalho, o qual vemos com um ponto de partida para a busca da melhoria da disciplina e valorização

dos metaplasmos, um tema tão importante para se alcançar o objetivo de conhecer sobre a origem e evolução da Língua Espanhola.

Referências

CANTAR de Mio Cid. Versión moderna de María Juana Ribas. Ercilla, 1998.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2006.

HANSSEN, Federico. **Gramática histórica de la lengua castellana**. Buenos Aires: El Ateneo, 1945.

HORTA, Brant. **Noções de gramática histórica**. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira e Cia, 1942.

LIMA, Telde Soares Leal Melo. **A criação lexical na linguagem jornalística**. 2004. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MARTIN, Robert. **Para entender a Linguística: epistemologia elementar de uma disciplina**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2003.

MASIP, Vicente. **Gramática histórica: portuguesa e espanhola: um estudo sintético e contrastivo**. São Paulo: EPU, 2003.

MASIP, Vicente. Metaplasmos: uma proposta didática, **Via Litterae**, Anápolis, v. 6, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2014.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível**. São Paulo: Parábola, 2008.

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGENS E APROPRIAÇÕES

Vanessa Soares Negreiros Farias

Uma história da História

José D'Assunção Barros em *Teoria da História*, nos lembra que existe história enquanto registro e enquanto prática de pesquisa há milênios, porém, “[...] a ideia de uma História que se constitui entrelaçada com uma dimensão “teórica” que lhe é própria (e que neste movimento se autopostula como “científica”) é bem mais recente na história do conhecimento ocidental” (2012, p. 11). Hayden White em *Trópicos do Discurso* (2001), indica a Revolução Francesa como momento no qual houve a ruptura entre história e ficção. Antes, a História era considerada convencionalmente uma arte literária, considerada um ramo da retórica, com sua natureza fictícia geralmente reconhecida, embora os teóricos do século XVIII distinguissem “fato” e “fantasia” (WHITE, 1991).

Após a Revolução, sobretudo com a consolidação do processo de institucionalização dos saberes, a História deixa de ser considerada uma arte literária, passando a tomar forma enquanto disciplina erudita, passa a ser contraposta a ficção e temos a verdade correspondendo ao fato tal qual como acontecido. Acrescenta-se ainda, que os desdobramentos do Iluminismo e o advento da ciência moderna foram fatores que também propiciaram um período efervescente de emancipação política e formação dos Estados Nacionais no Ocidente, no campo político.

No contexto pós-revolução, surgem dois paradigmas historiográficos no século XIX, que tinham como proposta dar a História o estatuto de ciência, quais seriam o Positivismo e o Historicismo. O projeto positivista tinha como pressuposto pensar a história como uma ciência humana pura e neutra. Esse paradigma teve

como principal expoente, Augusto Comte¹, que defendia uma história possível de ser estudada próxima das ciências naturais, tendo as fontes históricas falando por si mesma.

Os pensadores positivistas queriam a todo custo, que a História, assim como outras ciências, se tornasse neutra perante as análises sociais. O Positivismo procurou adaptar para a humanidade os métodos científicos desenvolvidos pelas ciências naturais. Com base nesse método, buscava as regularidades nas ações dos homens, afirmava a apologia ao progresso e apontava a certeza em um permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento da humanidade (LINHARES; QUEIROZ, 2016).

Embora o Historicismo tivesse aproximação na defesa do rigor científico na historiografia, a Escola Alemã, que teve como principal representante Leopold Van Ranke², se distanciava do projeto positivista no rigor metodológico. Trazia em seu bojo, uma defesa da história narrativa, tornava possível a questão da subjetividade na escrita da história e abria caminho para uma história “crítica”, no sentido de tornar possível o historiador “olhar sobre si”.

Para compreender o que é Historicismo é necessário entender que o desenvolvimento do historicismo alemão do começo do século XIX traz consigo uma visão histórica, fundadora da ciência histórica moderna. Outra importante característica do historicismo alemão que deve ser lembrada é a possibilidade de autoavaliação por parte do historiador. Mais um elemento que, hoje, sob formato renovado, se mostra ainda presente na prática histórica (LINHARES; QUEIROZ, 2016).

A prática historiográfica do “olhar sobre si”, apenas casual e esporádica até meados do século XVIII, iria se tornar uma exigência da própria “matriz

¹ Um dos fundadores e dos maiores representantes do Positivismo no mundo, foi Auguste Comte (1798 - 1857), aliando as ideias de progresso e o conceito de ordem. Comte acreditava que o conhecimento científico era o caminho mais provável para a construção do conhecimento humano. Suas ideias relacionavam-se ao natural, tendo como fontes, a Biologia e a Química, onde só a observação empírica proporcionaria um resultado confiável com base na ciência (LINHARES; QUEIROZ, 2016).

² Ranke nasceu em 1795, na Prússia. Berço do luteranismo, sua cidade, Weihe, abrigou gerações da família Ranke, marcadamente por uma linhagem de intelectuais. Essa herança cultural, mas não pecuniária, depositou muitas expectativas de sucesso no primogênito, que se formou professor e iniciou sua carreira em Frankfurt. (LINHARES; QUEIROZ, 2016).

disciplinar” de História. Em vistas de sua predisposição relativista, o Historicismo, mais do que o positivismo, sempre mostrou maior afinidade em relação a esta necessidade de reelaborar constantemente um “olhar sobre si” que é constituinte da própria Teoria da História. (BARROS, 2013, p. 121)

“Esse “olhar sobre si”, que Barros destaca soma-se a crítica documental baseada, sobretudo, em uma análise rigorosa da procedência e autenticidade dos documentos, que mais tarde estaria totalmente identificada com o ofício do historiador” (LINHARES; QUEIROZ, 2016, p. 47). Foi com o Historicismo que se desenvolveu um novo modelo de pesquisa histórica, o qual transformou os arquivos no lugar mais importante para a produção do conhecimento histórico.

Em contraponto a esses dois paradigmas, ainda no século XX, surge o materialismo histórico, com Karl Marx e Friedrich Engels. Entretanto, abre-se um parêntese para alertar ao leitor que o paradigma é uma condição de possibilidade da escrita histórica. Ele oferece ao historiador, temáticas, metodologias, modelos narrativos e teorias explicativas, ou seja, os elementos constituintes básicos da historiografia. E, após os paradigmas positivista e historicista parte-se então, para as observações acerca do materialismo histórico.

Sobre esse paradigma, Barros (2012) enfatiza que Marx não criou o materialismo, mas aperfeiçoou a herança hegeliana de tal forma, que se tornou o grande representante. No final do século XIX, essa herança se desdobra na historiografia, sob o viés da corrente marxista, que Barros deixa claro em sua obra, que não é a mesma coisa do materialismo, pois o marxismo é diretamente ligado ao sistema político que defendia o percurso que levava a sociedade comunista, enquanto que o materialismo era a proposta de pensar as transformações sociais na história, a partir do ponto de vista material e econômico. A partir de então, o fazer historiográfico passou a percorrer um caminho com métodos, objetos e fontes que problematizavam as relações sociais, sob o ponto de vista estrutural e econômico.

No contexto brasileiro da historiografia no século XIX havia o predomínio do legado positivista. No primeiro Império, tornou-se possível pensar pesquisa historiográfica após a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. No âmbito de ensino de História, tínhamos o embrião de uma história contada nas escolas de primeiras letras, com o intuito de inculcar, através da atividade

pedagógica, o estudo de um passado “em comum”. Os textos didáticos eram sobre a Constituição do Império e a história universal, havia uma forte presença da história sagrada e a moral cívica estava vinculada a moral religiosa. Sobre aquele momento, Bittencourt (2013, p. 193) nos diz que:

No império, a partir de 1838, quando se introduziu a disciplina de História no Colégio Pedro II, os estudos de História do Brasil nunca ocuparam um lugar importante na carga didática, surgindo como conteúdo autônomo após 1850, mas de forma polêmica. Os Programas de Ensino do Colégio eram produzidos de acordo com os programas franceses, assim como seus manuais escolares, usados tanto em francês como traduzidos. A criação de uma cadeira de História do Brasil, como professor especialmente contratado, se fez por ordem do Imperador, mas sua autonomia sempre foi questionada e teve sempre que concorrer com os demais conteúdos da História Universal, e essa situação prevaleceu até a década de 1930.

Diante do fragmento, nos chama atenção, o fato de que, enquanto que no âmbito da pesquisa histórica das universidades europeias no início do século XX surgia o quarto e último paradigma, qual seria o dos *Annales* – que prevaleceram até a crise nos anos 1960 –, no Brasil, a pesquisa histórica não era nem sequer vista como um problema. Segundo Circe Bittencourt (2013), a produção de História Nacional feita pelos intelectuais do IHGB era incorporada e divulgada por meio de aulas e de compêndios de História do Brasil. “A nação brasileira era uma dádiva da Europa” (p. 194) e ponto. Não há registros de planos de ensino que incitasse a crítica a essa afirmação.

Annales: a Revolução Francesa da historiografia entre rupturas e crises

O paradigma dos *Annales* é o paradigma que se contrapõe a tudo que foi visto até aqui. Segundo Peter Burke (2010), em: *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*, da produção intelectual, no campo da historiografia, no século XX, uma importante parcela do que existe de mais inovador, notável e significativo, origina-se na França, com a Nova História. Uma boa parte dessa Nova História é o produto de um pequeno grupo associado à revista dos *Annales*, criada em 1929. O núcleo central do grupo é

formado por Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Ladurie.

“A revista, que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações” (BURKE, 2010, p. 12). A revista tinha como propostas:

1. A substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema;
2. A história de todas as atividades humanas e não apenas a história política;
3. A colaboração com outras disciplinas... geografia, psicologia, economia, linguística: “Historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, também, e sociólogos, e psicólogos” (Febvre, 1953, p. 32 *apud* BURKE, 2010, p. 12).

A primeira geração do núcleo central é composta por Marc Bloch e Lucien Febvre. “Duas personalidades, dois temperamentos, duas maneiras de abordagem do homem harmonizaram-se numa combinação que possibilitou o franqueamento das fronteiras da história e deixaram como grande legado a diversificação do fazer historiográfico” (BURKE, 2010, p. 08).

Depois da Segunda Guerra, quando o movimento foi enfraquecido com a morte de Bloch na guerra, Febvre foi eleito membro da *ÉCOLE Pratique des Hautes Études* e, em razão das múltiplas atividades, sobrou-lhe pouco tempo para a revista. Entretanto, criou uma organização, dentro da qual ‘sua história poderia se desenvolver. Nomeou discípulos e amigos para as posições-chave da organização. Tornando possível o início da segunda geração dos *Annales* com Fernand Braudel herdando o seu poder (BURKE, 2010).

“Essa segunda fase do movimento mais se aproxima de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração)” (BURKE, 2010, p. 13). Fernand Braudel, em sua obra prima, *O mediterrâneo* (1983; 1984), apresenta uma nova concepção de tempo histórico, que foi teoricamente elaborada, a partir de dados obtidos na sua própria investigação. Tal concepção foi transformada pelo historiador num preceito teórico, que se transformou na marca registrada de toda a sua obra, por ter sido aplicado nas suas demais pesquisas ulteriores. Fernand Braudel fez a

tripartição do tempo histórico em “um tempo geográfico, um tempo social e um tempo individual”. Cada um deles segue um ritmo próprio: assim, o primeiro é quase imóvel; o segundo, lento; o terceiro, fugaz como a vida do indivíduo (efêmero).

Na história do movimento dos Annales, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. Ninguém nesse período dominou o grupo como fizeram Febvre e Braudel. É profundamente marcada pela fragmentação (DOSSE, 2003). Para Lynn Hunt (2001), os historiadores franceses da terceira geração dos Annales, Emmanuel Ladorie e Pierre Goubert, estabelecem modelos alternativos de história regional total, com enfoque voltado não para regiões econômicas mundiais, mas para regiões dentro da França.

A terceira geração é a primeira a incluir mulheres, Christiane Klapisch, Arlette Farge, Mona Ozouf e Michèle Perrot. Georges Duby e Michèle Perrot, empenhados em organizar a história da mulher em vários volumes. Nessa geração, o centro da gravidade do conhecimento histórico não está mais em Paris. Inovações parecidas acontecem mais ou menos, e, ao mesmo tempo, em outras partes do globo. A história das mentalidades e outras formas de História Cultural saem da marginalidade. Vê-se ainda, um retorno à política e a história narrativa.

Nesse período de efervescência científica e cultural da terceira geração, a História é atacada por vários campos de conhecimento e é marcada pela crise dos paradigmas explicativos da realidade. Segundo Sandra Jatahy Pesavento (2003, p. 08), essa crise ocasionou rupturas epistemológicas profundas, que puseram em xeque os marcos conceituais dominantes da história.

De uma certa forma, podemos falar de um esgotamento de modelos e de um regime de verdades e de explicações globalizantes, com aspiração à totalidade, ou mesmo de um fim para as certezas normativas de análise da história até então assentes. A dinâmica social se tornava mais complexa com a entrada em cena dos novos grupos, portadores de novas questões e interesses.

Nesse momento, pode-se falar das disputas disciplinares que trazem aspectos importantes e resultam numa polifonia de conflitos. “É como se a história estivesse sendo atacada pelos outros campos de conhecimento” (QUEIROZ, s/d). Para compreensão das ideias e teses que estavam em jogo e dos teóricos que protagonizaram aquele

período tão fortemente marcado pela efervescência cultural, a partir do parágrafo seguinte, o leitor pode vislumbrar o que se tornou base teórica para a pesquisa e a escrita da História na contemporaneidade, cujos desdobramentos impactam também, nos métodos de ensino da história escolar.

Inicia-se nesse contexto, apreciações com o teórico Michel Foucault (2004), que entra em cena pondo a História em questão. Foucault analisou sob um ponto de vista inédito, questões que possibilitaram uma nova abordagem das instituições sociais e das estruturas de pensamento. Com isso, desvendou a relação entre as práticas discursivas e os poderes nelas intrínsecos. Mais do que isso, construiu um aparato instrumental para essas análises, traçando uma metodologia que ainda hoje é vista como modelo. Para o teórico, o discurso é uma estratégia de dominação.

Destaca-se também, o teórico Michel de Certeau (2007), que deixa como uma de suas principais teses, a crítica a epistemologia. Ele aponta para a subversão da ordem do discurso por meio das táticas, comparando a linguagem ao traçado de uma cidade (lugar próprio), onde cada morador faz seu próprio caminho (lugar praticado), construindo (se) ao longo da caminhada permanente.

Foucault (2004) e Certeau (2007) utilizam a espacialidade como metáfora na análise do discurso e, para ambos, a linguagem é uma construção arquitetônica na qual o indivíduo se movimenta e interage com o outro. São teóricos que contribuíram muito para o momento da crise dos paradigmas também ser conhecida como o período da virada linguística. Tanto pelas teorias acerca das questões linguísticas, quanto pelas análises do sujeito e do objeto.

O teórico Paul Veyne (1983) se destacou por ser um dos nomes que mais questionou as formas mais legítimas até aquele momento na França. Hayden White (1991; 2001), já citado no início deste texto, deixou como grande marca, o considerar a narrativa produzida pelos historiadores como uma modalidade verbal em prosa, cujo objetivo seria transformar algo que aconteceu no passado, até então, não conhecido, não-familiar, em um evento compreensível no presente, tornando-o familiar entre autor e um leitor idealizado (MELLO, 2012). Tornando a linguagem um instrumento de mediação entre a consciência humana e o mundo habitado pela consciência.

Ainda no contexto da crise dos paradigmas explicativos da realidade destaca-se a atuação do teórico Roger Chartier (1988), que expõe o formato da chamada História Cultural, enfatizando os seus conceitos básicos: representação e apropriação. Ele mostra os limites da chamada História das Mentalidades, formulada, sobretudo, por Jacques Le Goff. De acordo com Lynn Hunt (2001, p. 18),

Chartier enfatiza que os historiadores da cultura não devem substituir uma teoria redutiva da cultura enquanto reflexo da realidade social por um pressuposto igualmente redutivo [...] Tampouco devem esquecer-se de que os textos com os quais trabalham afetam o leitor de formas variadas e individuais. Os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias, e os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los. Os historiadores sempre foram críticos com relação aos documentos – e nisso reside os fundamentos do método histórico.

Carlo Ginzburg (1987), um dos criadores da micro-história, representante italiano da história cultural, teve como base de suas ideias a percepção de que a separação entre cultura popular e cultura erudita não era nitidamente delimitada: havia uma interpenetração entre ambas, de modo circular - circularidade cultural, um dos temas de sua produção. “A distância comumente aceita entre cultura de elite e popular, portanto, deveria ser repensada” (MELLO, 2012, p. 385-386).

Reinhart Koselleck praticou uma profícua interdisciplinaridade entre filosofia, historiografia e filologia. Entre as preocupações teóricas que o animaram em suas pesquisas, talvez a principal, seja a relação complexa entre a linguagem e a história em si, o que lhe permite ser considerado um dos precursores de uma área nova: a História dos Conceitos. Um dos seus pontos de partida reside na afirmação aparentemente trivial: “toda linguagem é historicamente condicionada, e toda história é linguisticamente condicionada” (MELLO, 2012, p. 387).

Todavia, após as apropriações da História pelas lentes dos teóricos que puseram-na em questão e protagonizaram a crise dos paradigmas, viu-se que a crise se dá com relação a “falência” das posturas marxistas e da Escola dos Annales nos anos 60 na França e nos anos 80 no Brasil. O que se estuda ainda hoje sobre fazer historiografia resulta da crise dos anos 60 na França. A partir de todos aqueles abalos, de todas aquelas disputas teóricas e disciplinares se

tornou possível professores de História - desde a Educação Básica - ensinar que *a História não fala por si, é o historiador que fala em nome deles*.

É válido ressaltar que, diante dessa crise, nos anos 80, a História ainda tinha fragilidades, precisava apoiar-se em outras disciplinas. Carência de repertório para ser legitimada enquanto ciência (QUEIROZ, 2009).

Neste momento, podemos dizer que foram duas as posições interpretativas da história criticadas: O marxismo e a corrente dos Annales. Há, contudo, que ter em vista que a crítica ou contestação de certas posturas historiográficas presentes nessa ruptura dos paradigmas das últimas décadas do século XX não representa uma ruptura completa com as matrizes originais. Ou seja, foi ainda dentro da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos Annales que veio o impulso de renovação, resultando na abertura desta nova corrente historiográfica a que chamamos de História Cultural ou mesmo de Nova História Cultural. (PESAVENTO, 2003, p. 13)

Quem iria salvar a História da crise?

Se utiliza a expressão Nova História Cultural, a lembrar que antes teria havido uma velha, antiga ou tradicional História Cultural. Foram deixadas de lado concepções de viés marxista, que entendiam a cultura como integrante da superestrutura, como mero reflexo da infraestrutura, ou mesmo da cultura como manifestação superior do espírito humano e, portanto, como domínio das elites. Também foram deixadas para trás concepções que opunha a cultura erudita à cultura popular, está ingenuamente concebida como reduto do autêntico. Longe vão também as assertivas herdeiras de uma concepção da *belle époque*, que entendia a literatura – e, por extensão, a cultura - como o sorriso da sociedade, como produção para o deleite e a pura fruição do espírito. (PESAVENTO, 2003, p. 14-15)

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt (2001), é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a Cultura.

Não se trata de pensar uma história da cultura nos velhos moldes, que estudava as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a Cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (PESAVENTO, 2003, p. 15)

O que antes era proibido agora passa ser mais lido do que os textos tradicionais. De maneira geral: “Há uma guinada do macro para

o micro. As perspectivas analíticas ficam mais alargadas, por conta da interdisciplinaridade e do rompimento da fronteira [...] Há a contemplação da tirania da linguagem de qualquer que seja o lugar de onde se emana a discussão” (PESAVENTO, 2003, p. 74).

Mudou o mundo, mudou a História, mudaram os historiadores. Mudamos, sim, mas desde quando? Trata-se, aparentemente, de mais uma reescrita da História, pois a cada geração se revisitam interpretações. Afinal, “a História trabalha com a mudança no tempo, e pensar que isso não se dê no plano da escrita sobre o passado implicaria negar pressupostos” (PESAVENTO, 2003, p. 16).

Considerações finais: os desdobramentos da virada historiográfica no ensino de História

Não obstante, esse percurso foi relevante e crucial para que se conhecer os pressupostos teóricos que embasaram os estudos acerca da metodologia do ensino de História na contemporaneidade. Para ensinar História, é preciso ter compromisso com o próprio processo científico e disciplinar do campo de conhecimento em questão. Através das lentes – paradigmas – percebeu-se rupturas e permanências na operação historiográfica (CERTEAU, 2007). No pós- crise dos paradigmas explicativos da realidade que também se viu como pós- virada linguística, ensinar História adquiriu novos sentidos.

Como já dito antes, os ecos daquele movimento na França se faz perceber no Brasil, a partir dos anos 1980, por um conjunto de fatores, dentre os quais, se destacam os movimentos políticos e sociais que tornaram possíveis o fim da Ditadura Militar e a expansão dos cursos de pós-graduação, que, por sua vez, provocaram uma movimentação na pesquisa histórica. É tanto que, a revista *Isto é*, no ano de 1985 chegou a publicar um artigo intitulado “A virada na história”, com trechos de entrevistas de renomados historiadores daquele momento. Além disso, nos anos 1980 as editoras brasileiras começaram a traduzir obras estrangeiras e os arquivos públicos do Brasil começaram a ser mais procurados por historiadores brasileiros.

Com novos achados de pesquisas e novas inquietações, professores começaram a se movimentar no sentido de organizar eventos que instigassem novas propostas de transformar as grades curriculares e o ensino de História no seu sentido mais amplo. Sobre

essa movimentação, Circe Bittencourt em *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2008, p. 99), consolida o que está sendo exposto:

As transformações no ensino de história podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares elaboradas a partir de 1980 pelos Estados e municípios e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na segunda metade da década de 1990. Nos últimos dez anos tem surgido uma variedade de propostas que almejam proporcionar um ensino de história mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos do presente e do seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitárias muito acentuadas.

Esse trecho é transcrito da citação que abre o capítulo III da primeira parte da obra de Circe Bittencourt, intitulado “História nas atuais propostas curriculares”. Particularmente, como professora da disciplina: Metodologia do Ensino de História, desde 2011 – tanto na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), quanto na rede privada de ensino –, o trecho citado faz parte de meus diálogos em sala de aula, todas as vezes que ministro a disciplina, com provocações nos discentes, para que se manifestem sobretudo, acerca da indagação: a que expectativas utilitárias muito acentuadas a autora se refere?

E sempre se analisa as observações diversas. Uma vez que, conforme observa Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2013), professores e estudantes de História em geral, diante das grandes transformações políticas e econômicas ocorridas no final do século XX, bem como diante da difusão das novas tecnologias passaram a questionar o papel do ensino de História nas escolas e seu potencial transformador. E, essas discussões se tornam indispensáveis para que se possa situar o aluno no seu lugar de fala, para que ele possa compreender o porquê de ainda se ensinar História nos dias atuais.

Portanto, viu-se até aqui, através das lentes pelas quais os teóricos e pesquisadores enxergaram o passado, que toda história é história contemporânea, conforme defendido pelo filósofo italiano Benedetto Croce (1866-1952), como forma de defender que os paradigmas são decisivos para compreensão da historiografia. Ciente disso, o professor de História deve conscientizar os seus alunos de que o passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente. Desse modo, as aulas desse componente curricular – sobretudo no contexto da Educação Básica –, passam a

adquirir outros sentidos e tornarão possíveis o estabelecimento do duplo compromisso do passado/presente, bem como, o estabelecimento de novas possibilidades de aprendizagens, a partir das concepções de sujeito (construtor da história) e tempo (categoria central do conhecimento histórico).

Referências

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Vol. II Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais**. Vol. I Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 185-204.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo Mediterrânico na Época de Filipe II - Vol. I**. Trad. Ministério da Cultura Francês. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983. 695p.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo Mediterrânico na Época de Filipe II - Vol. II**. Trad. Ministério da Cultura Francês. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984. 730p.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Forense: Rio de Janeiro, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à nova história**. São Paulo: EDUSC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 10. ed. São Paulo: Loiola, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HUNT, Lynn. **A nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LINHARES, Juliana Magalhães; QUEIROZ, Priscilla Régis de. **Teoria da História I**. Sobral-CE: INTA, 2016.

MELLO, Ricardo Marques de. O que é teoria da história? Três significados possíveis. **História & Perspectivas** (UFU), v.46, p. 365-400, 2012. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19457> >. Acesso em: 19 dez. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-36.

QUEIROZ, Teresinha. **Clio em Rede**: aspectos da historiografia contemporânea. (Sem data).

QUEIROZ, Teresinha. **Transcrição de palestra**. Universidade Federal do Piauí, em 5.jun.2009.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Trad. Antônio José da Silva Moreira. Lisboa: Edições 70, 1983.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**. São Paulo: EDUSP, 2001.

WHITE, Hayden. Teoria Literária e escrita da história. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13,1991, p. 21-48.

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA

METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA

Leilson Alves dos Santos
Roneide dos Santos Sousa

Considerações iniciais

No século XXI, ainda se observa o ensino de Geografia ligado ao modelo tradicional, onde a metodologia adotada é a memorização e a repetição dos conteúdos e o principal recurso didático utilizado remete apenas ao livro didático e/ou quadro negro. Verifica-se em algumas instituições, a predominância desse modelo de ensino, seja pela falta de estrutura das escolas para a diversificação do ensino ou até mesmo, pela limitação dos professores às possibilidades de ensino para os conteúdos.

Essa dificuldade cresce à medida que o ensino de Geografia passa a discutir os conteúdos da área física, tais como relevo, solos, clima, hidrografia, que, muitas vezes, são tratados de forma superficial e sem fazer relação com a realidade local do aluno, optando-se por análises direcionadas para lugares totalmente distintos da realidade local.

Libâneo (2008) reflete que o ensino que tem por exclusividade a mera transmissão de informação e que visa à acumulação de conhecimentos não deve mais existir. O docente tem o papel de mediar a relação ativa do aluno com a matéria, levando em conta as experiências e os significados que os mesmos trazem para sala de aula.

Assim, a metodologia significativa baseia-se na ideia de que no processo de ensino, o que é aprendido é resultado da informação nova, a qual é interpretada à luz dos saberes já existentes, tornando-se assim, uma junção do conhecimento científico e os adquiridos pela experiência (FAÇANHA; VIANA; PORTELA, 2011).

Dessa forma, este capítulo trata da importância da prática pedagógica nas aulas de Geografia, principalmente, quando se aborda os conteúdos ligados à área física. É necessário que o professor seja

criativo e busque novos instrumentos e recursos que contribuam em suas aulas, no intuito do aluno participar e não se tornar mero receptáculo de informação.

Diante da evolução da sociedade, por meio da revolução técnico-científico-informacional, a ciência geográfica tem cada vez mais o desafio de aliar os conteúdos com a vivência do aluno, a partir de uma análise crítica da realidade. Nessa linha, vários estudos indicam uma preocupação com uma didática que facilite a condução do ensino de temas inerentes a Geografia Física, tais como: Armond; Afonso (2010), Dewey (2002), Francischett (2004), Kaercher (2011), Libâneo (2008), Venturi (2011), entre outros.

Por fim, este estudo pretende contribuir para a discussão sobre metodologias de ensino, que busquem potencializar a compreensão de conteúdos ligados a Geografia Física. A metodologia partiu de um levantamento bibliográfico e experiências em sala de aula possíveis de serem reproduzidos pelos professores de Geografia e áreas afins.

Metodologias do ensino de Geografia Física: recursos didáticos e práticas pedagógicas

A Geografia é a ciência que se dedica ao estudo e entendimento da relação sociedade e natureza, ou seja, busca compreender a dinâmica natural do planeta (formações de relevos, climas, vegetação, ciclo das águas, rochas etc.) e a organização espacial do homem sobre a superfície terrestre. Está subdividida em duas grandes áreas, denominadas de Geografia Física e Geografia Humana. Ressalte-se que, não se pretende discorrer sobre a dicotomia entre elas, e sim, sobre formas de ministrar conteúdos relacionados aos aspectos naturais (Geografia Física).

Armond; Afonso (2010) relatam que os movimentos ambientalistas que ocorreram ao redor do mundo, a partir da década de 1960, coincidiram com o período em que o Brasil passava por um período de intensas transformações, sobretudo, no cenário político, econômico, social e cultural (1964-1985). Durante esse período, a Geografia brasileira foi marcada pela ênfase aos aspectos políticos e sociais, em detrimento aos naturais/físicos.

Assim, a partir dessa época, os livros didáticos passaram a trazer uma diversidade de conteúdos, relacionados a Geografia Humana,

restringindo o ensino da Geografia Física em poucas páginas, propiciando ao aluno decorar o conteúdo e não assimilar/compreender (MENDONÇA, 2001).

Esse contexto histórico brasileiro propiciou a formação de professores de Geografia voltados para a vertente política e social (Geografia Humana), enquanto que os aspectos físicos e ambientais ficaram em segundo plano e, conseqüentemente, formando uma parcela significativa de professores com deficiência para abordar tais conteúdos em sala de aula de forma satisfatória e atraente para que os alunos compreendam os conteúdos, sem a necessidade de decorar nomes de rios, por exemplo (LOUZADA; FROTA FILHO, 2017).

Essa deficiência, na maioria das vezes, pode estar relacionada à sua formação inicial e reflete a falta de domínio de conteúdo do professor sobre temas, como: relevo, solos, hidrografia, clima, dentre outros. Assim, é necessário que o professor busque formação continuada para sanar as lacunas que ficaram no decorrer da formação inicial, sobretudo, no que se refere ao ensino de conteúdos ligado à Geografia Física.

Barros; Mendes; Cardoso (2012, p. 57), apontam que:

O uso do livro didático é outro aspecto que precisa ser reavaliado. Muitas vezes ele se torna o único instrumento de atualização do professor já que, geralmente, é o único material que chega à escola, sendo adotado como uma cartilha a ser seguida pelos professores e memorizada pelos alunos.

Destarte, os conteúdos de Geografia Física não devem ficar limitados ao livro didático, é necessário que o professor crie um elo com a realidade do aluno, para que o mesmo consiga assimilar satisfatoriamente o conteúdo, citando eventos que existam/ocorrem no bairro, na cidade, no estado onde o aluno reside, por exemplo, os fenômenos das enchentes e inundações dos rios, seguindo Dewey (2002), ao apontar que o aprendizado ocorre quando se assimila os conteúdos da escola com a realidade vivenciada pelo aluno.

Nesse sentido, as questões ambientais tornam-se foco no ensino de Geografia e devem ser tratados de forma integrada, ou seja, assimilando sociedade e meio natural, conforme consta nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) para o ensino de Geografia (BRASIL, 1998, p. 46):

A compreensão das questões ambientais pressupõe um trabalho interdisciplinar. A análise de problemas ambientais envolve questões políticas, históricas, econômicas, ecológicas, geográficas, enfim, envolve processos variados, portanto, não seria possível compreendê-los e explicá-los pelo olhar de uma única ciência. Como o objeto de estudo da Geografia, no entanto, refere-se às interações entre a sociedade e a natureza, um grande leque de temáticas de meio ambiente está necessariamente dentro do seu estudo.

Entretanto, abordar esses assuntos de forma sistêmica, pode ser um entrave para muitos professores, pois, além da dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física, soma-se a isso, a deficiência na formação universitária com relação à abordagem dos conteúdos referentes ao meio físico-natural.

Cabe ressaltar também, que com o avanço tecnológico surgem diversos meios e possibilidades de recursos tidos como não convencionais, que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, um dos problemas enfrentados na atualidade pelos professores é o uso do celular em sala de aula pelos alunos. Porém, se bem orientados, os discentes podem utilizar esses aparelhos de forma que contribua com o processo educacional, tornando-se uma ferramenta importante nos estudos ambientais e de reconhecimento de fenômenos físicos, tais como: a identificação de áreas desmatadas e degradadas, a observação das características do relevo, a verificação das previsões do tempo, o acompanhamento do curso de um rio, dentre outros.

Para isso, é necessário que o professor se capacite para explorar esses e os demais conteúdos, a partir do uso do celular/tablet do próprio aluno (COSTA; MAGALHÃES; ASSIS, 2008). Certamente, as aulas de Geografia, sobretudo aquelas da parte física, ficarão mais dinâmicas, atraentes e, conseqüentemente, mais proveitosas, tanto para o aluno, como para o professor.

Diante da falta de estrutura física da maioria das escolas de ensino público do país, atualmente fala-se muito da “geografia a custo zero” (GCZ) (KAERCHER, 2011, p. 135). O autor levanta a discussão sobre as diversas possibilidades de uma aula mais interativa e dinâmica, onde o docente não necessariamente precisaria de tecnologias para ministrar uma boa aula e atrair a atenção do alunado, mas, através de um simples mapa ou desenhos, perguntas simples sobre uma palavra-chave, abririam um leque de informações possíveis sobre o evento em

estudo, destacando e levando em consideração sempre o que o aluno já sabe daquele conteúdo, criando possibilidades para um diálogo com a mediação do professor.

Assim, refletir sobre o ensino de Geografia hoje significa ir além dos conteúdos e das práticas pedagógicas diferenciadas, voltando-se também, para o contexto social em que os alunos vivem e participam. O docente precisa ter a sensibilidade de ter “um olhar para culturas tão distintas da nossa” (KAERCHER, 2011, p. 133). Muitas vezes, as dificuldades no ensino dos conteúdos de Geografia Física estão no pouco domínio que o docente tem sobre o tema, deixando de lado o conhecimento que poderia ser explorado pelos alunos.

Resultados e discussão

O Brasil, nas duas primeiras décadas do século XXI, presenciou o número de vagas nas universidades públicas se multiplicarem, especialmente nos cursos de licenciatura. Com essa demanda, surge inquietações sobre os professores que estão sendo formados, seja através da modalidade de ensino presencial e/ou à distância.

Nesse contexto, algumas questões surgem: Os professores em formação, estão saindo preparados para atuar na Educação Básica? Quais práticas educacionais estão sendo orientados para atuação no ensino: a tradicional ou as práticas mais progressistas? Os professores de Geografia estão saindo aptos a abordar os conteúdos geográficos, de forma que os estudantes compreendam, sobretudo, os da área físico-natural, que geralmente são considerados enfadonhos e decorativos? A despeito dessas questões, Portilho; Parolin (2003, p. 123), ressaltam que:

Ao olharmos a nossa volta, deparamo-nos com um paradoxo presente no contexto educacional. Ao mesmo tempo em que a maioria dos educadores concorda que o modelo tradicional de aprendizagem-ensino é inadequado para os novos tempos, ao entrarem em suas salas e fecharem suas portas, acabam traduzindo o modelo negado em ações que substanciam a sua prática. Nos discursos ouvidos e em estudos realizados, manifestam-se contra as práticas fundamentadas no modelo tradicional, no entanto, apesar da difusão dos novos paradigmas, das novas tendências, educacionais, os professores ainda não sabem agir diferente.

Essas e muitas outras indagações são feitas em todos os componentes curriculares, e na Geografia não é diferente. E, de fato, neste estudo, não se pretende responder tais indagações, pois necessitaria de uma ampla pesquisa e análise das ementas de planos de trabalho de cursos de Licenciatura em Geografia existente pelos menos nas universidades públicas (estaduais e federais).

Ressalta-se que, todas as atividades desenvolvidas foram antecedidas por discussões teóricas necessárias para o aprendizado e domínio do conteúdo. Posteriormente, os recursos e práticas desenvolvidas serviram por criar o elo entre teoria e prática voltado ao ensino. A preocupação durante a realização dessas atividades está em formar professores capazes de sair da sala de aula do Ensino Superior e/ou criar recursos que agregue conhecimentos mais significativos aos alunos em práticas de sala de aula da Educação Básica, despertar o interesse em criar e aprender no processo.

A prática docente não pode ser encarada como uma atividade que segue um manual pronto e acabado, pelo contrário, o professor tem livre arbítrio para explorar o máximo às possibilidades existentes e, até mesmo, criar novas, a fim de desenvolver no aluno o senso crítico e a capacidade de assimilação dos conhecimentos, proporcionando ao educando, autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Essa conduta deve permear todos os níveis da educação, desde o ensino básico a pós-graduação.

Neste texto, serão apresentadas experiências dos autores, como docentes no Ensino Superior em nível de graduação, em cursos de licenciatura, destinados a formação de professores que atuarão na Educação Básica. A seguir, apresenta-se essas experiências.

Filmes

Uma metodologia bastante usual é a utilização de filmes associados ao conteúdo. Tem-se nas imagens transmitidas, uma forma de prender a atenção do aluno e, ao mesmo tempo, explorar o assunto a ser ministrado. Como exemplo, cita-se o filme: “O Auto da Compadecida”, baseado na obra de Ariano Suassuna. A partir dele, podem ser exploradas características do clima, vegetação e feições geomorfológicas do sertão nordestino. Antes da exibição, o professor deve explicar o contexto teórico, orientar a proposta e repassar um

roteiro de observação, a fim que, os alunos, ao final, possam entregar um relatório dos principais pontos observados. Essa atividade se mostrou bem eficiente, devido ao entusiasmo entre os alunos, eles aproveitavam para tirar dúvidas sobre aspectos que antes passavam despercebidos, por exemplo, o tipo de vegetação associada ao clima.

Seminários

Outra forma de metodologia que propicia a interação dos alunos é a apresentação de seminários. As turmas são divididas em grupos e cada grupo fica responsável por um tema específico, conforme o que está sendo desenvolvido em sala. Como exemplo, cita-se a distribuição dos grupos por cada elemento da paisagem da cidade ou região onde moram, destacando as características do relevo, hidrografia, geologia, clima etc., através da orientação do professor. Nessa atividade, os alunos mostraram-se bastante motivados e entusiasmados.

Reálías

Entende-se por Reálías, objetos autênticos que representam a natureza, como rochas, fósseis e frações do solo (SILVA, 2002). Trata-se de modelos ou miniaturas, que servem de instrumento para o professor tornar mais perceptiva às suas explicações dentro das atividades no currículo escolar. O desenvolvimento dessa atividade facilita a explicação do conteúdo pelo professor, além de chamar atenção para o que está sendo exposto.

Atualmente, os recursos naturais vêm sendo explorados de forma abusiva e dentre estes, está o solo, que é um recurso importante para a manutenção da vida terrestre e do seu ambiente. Pretendeu-se com essa atividade, desenvolver uma produção didático-pedagógica, através da confecção de recursos didáticos para o ensino de solos, a fim de compreender a gênese, formação, morfologia, manejo e conservação do solo, bem como, a compreensão deste como recurso esgotável e passível de degradação.

Os solos constituem parte essencial da vida na Terra, mas, notadamente, não possuem o merecido lugar de destaque nos currículos de Geografia. Quando o educador se dispõe a trabalhar esse

assunto em sala, percebe a fragilidade, o desinteresse, a dispersão dos alunos, perante as metodologias utilizadas.

Contudo, a finalidade é demonstrar que a atividade experimental pode proporcionar situações práticas e lúdicas de aprendizagem, visto que os livros didáticos abordam o tema, geralmente de forma superficial e associado às atividades agrícolas; sendo incompleta a visão que o aluno tem das inúmeras funções que o solo possui. Assim, faz-se necessário conhecer, aprofundar e desenvolver mudanças, para que aconteça a preservação desse recurso.

Dessa forma, após as contribuições teóricas, de forma orientada foi pedido que os alunos, em grupos, criassem recursos didáticos para os temas propostos ligados a ciência do solo (Imagens 01, 02, 03 e 04).

Imagem 01: Horizontes do solo: Atividade desenvolvida pelos alunos de Itainópolis



Fonte: Alunos UFPI/UAB: Ana Hérica de Jesus Borges Leal; Anilza Maria de Oliveira; Denilton de Sousa Leal; Jânio Rodrigues de Sousa (2018)

Imagem 02: Morfologia do Solo: Atividade desenvolvida pelos alunos de Gilbués



Fonte: Alunos UFPI/UAB: Evercino Barreira Sena; Luiza Pereira da Silva Vieira; Marasandra Vieira Rios Silva; Nadiane da Silva Gomes; Pancrassia Nazario Figueiredo (2018)

Imagem 03: Perfil do solo: Atividade desenvolvida pelos alunos de Castelo do Piauí



Fonte: Alunos UFPI/UAB: Andreza Rocha Almeida; Benício Alves Lima, Eriane Soares Sampaio; Gilson Odorico Bezerra; Paulo Clímaco Alves; Sara Brena Maria da Silva (2018)

Imagem 04: Simulador de Erosão: Atividade desenvolvida pelos alunos de Teresina



Fonte: Alunos UFPI/UAB: Danielly Borges de Sousa; Georgia Cavalcante Lima da Silva; Paulino Rodrigues de Abreu Filho; Raimundo Nonato Pinto de Lima (2018)

A atividade se mostrou satisfatória, pois os alunos puderam, através da prática, reconhecer e aplicar os princípios dos diferentes tipos de solos que existem na superfície terrestre, bem como, os diversos usos que a sociedade faz do mesmo, ocasionando impactos ambientais através da sua má gestão.

Maquete

Segundo Silva; Araújo (2018), a utilização de recursos ou materiais didáticos variados é importante no processo de construção das noções geográficas. As confecções de maquetes permitem expressar o conjunto de elementos paisagísticos a serem estudados, contribuindo através da leitura das três dimensões da representação do espaço.

Conforme Francischett (2004), para essa representação da paisagem torna-se necessário um conhecimento geo-cartográfico, pois trata-se de uma reprodução da realidade em escala reduzida. Dessa forma, a vantagem dessa metodologia, segundo Silva; Araújo (2018), é fornecer ao aluno, a possibilidade de visualizar, em modelo reduzido e simplificado, os elementos naturais que constituem a paisagem.

Nas maquetes desenvolvidas, foram realizados a inserção de elementos sobre o tema solo e espaço urbano e diferentes usos do solo em ambiente urbano (Imagem 05 e 06).

Imagem 05: Solo na paisagem e no ambiente urbano: Atividade desenvolvida pelos alunos de Itainópolis



Fonte: Alunos UFPI/UAB: Gildevan Borges; José Antônio Da Rocha; Ione Costa Sousa (2018)

Imagem 06: Usos do solo: Atividade desenvolvida pelos alunos de Gilbués



Fonte: Alunos UFPI/UAB: Aldenir Cirilo; Claudeth Barreira; Evaneide Ribeiro; Fernando Mauro; Francineide Lima; Gracilene Martins; Jaine Siqueira; Luzimar Rodrigues; Maria Alaiane Cirilo; Tomaz Rocha (2018)

Atividade de campo

Outra metodologia muito usual nas práticas de ensino em Geografia, principalmente no que tange os aspectos físico-naturais, trata-se das atividades de campo. Essa atividade contribui para uma melhor assimilação entre teoria e prática, visto que propicia ao aluno, observar a interação entre os elementos que formam a paisagem, a citar: os solos, o relevo, e a hidrografia, que, muitas vezes, passariam despercebidos da sua realidade (VENTURI, 2011).

Vale ressaltar que, a atividade prática de campo foi realizada nas redondezas da cidade onde os alunos residem, o que contribuiu para a compreensão social do espaço estudado, através das experiências do alunado, além do aspecto físico, observado na paisagem. A dinâmica do espaço geográfico pode ser descrita pelos próprios alunos, que tiveram a oportunidade de contribuir de forma efetiva para a atividade proposta, destacando o impacto da ação humana, que causa prejuízos ao ambiente em questão, seja através de desmatamento para culturas ou provocando erosões no solo.

Os alunos demonstraram total interesse e comprometimento com as atividades propostas, percebeu-se que os conteúdos foram bem assimilados e, certamente, esses futuros professores também levarão tais práticas para suas salas de aulas da Educação Básica e, ainda, adotarão outras atividades que despertem em seus alunos o interesse pela Geografia, sobretudo, com os conteúdos da área físico-natural-ambiental.

Cordel

A literatura de cordel utilizada como recurso didático no ensino de Geografia possibilita trabalhar com diversos conceitos geográficos e favorece o despertar e aptidão pelo gosto da leitura por parte dos alunos. O cordel deve ser trabalhado como um recurso cultural, que permita a relação entre a teoria e a prática dos conteúdos e a realidade vivida.

Segundo Oliveira (2013), o professor ao utilizar-se da literatura e da poesia, pode despertar no aluno sentimentos e ideias sobre sua realidade, visto que seu emprego na sala de aula promove o

desenvolvimento de todas as manifestações da convivência interpessoal, do pensamento e da cognição.

Dessa forma, o ambiente pedagógico tem que ser um lugar de fascinação e inventividade. Então, cabe ao professor criar esse ambiente e estimular os alunos a despertarem o interesse e o gosto pela disciplina, ao dá-lhe liberdade de expressarem seus sentimentos e pensamentos em suas produções.

Na ocasião, os alunos fizeram uso da literatura de cordel para o estudo do tema: “Orientação geográfica”. Conforme as Imagens 07 e 08, a seguir.

Imagem 07 e 08: Literatura de Cordel



Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos da UFMA/Codó (2018)

Com a realização desse trabalho, foi possível compreender que a literatura de cordel é uma das mais ricas manifestações populares do Nordeste e pode ser contextualizada e reproduzida no ambiente escolar, pois traz uma linguagem interessante, tornando-se uma importante ferramenta pedagógica, com capacidade de promover questionamentos, despertar o imaginário e a reflexão crítica.

Charge

Ler imagens é uma necessidade do mundo moderno e a charge tem o poder de estimular os estudantes para uma análise crítica do que é estudado. Ela desenvolve nos alunos, a percepção de analisar e avaliar. Facilita a interpretação e a visão do mundo, sendo um bom instrumento para se trabalhar em sala de aula, apresentando-se como um atrativo a mais, devido ao uso da linguagem não verbal, que

funciona como um objeto concreto para a produção textual, fazendo com que o aluno reflita sobre assuntos polêmicos.

Na Imagem 09, que segue, além da interpretação de charges prontas, foi solicitado que os alunos criassem as próprias charges sobre sua realidade local.

Imagem 09: Uso da Charge



Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos da UFMA/Codó (2018)

Bingo geográfico

O Bingo geográfico é um recurso didático não convencional. Sua realização exige que se complete a cartela com o número e as respostas, de acordo com as perguntas que foram propostas. As perguntas do jogo são elaboradas de acordo com o assunto estudado, com o intuito de ajudar na fixação do conteúdo, além disso, ajuda na interação entre os alunos.

O desenvolvimento da atividade foi realizada com base no livro didático. O professor elencou perguntas, a fim de que os alunos pudessem encontrar as respostas para os questionamentos. A atividade foi realizada após a explanação do conteúdo vigente, relativo a aspectos do relevo terrestre (Imagem 10).

Imagem 10: Bingo Geográfico



Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos da UFMA/Codó (2018)

A utilização de jogos como recurso didático, traz na sua forma recreativa, uma leveza na aprendizagem dos conteúdos didáticos, uma vez que os alunos, em sua maioria, demonstram desinteresse nas tradicionais metodologias aplicadas. A grande aceitação do jogo pelos alunos faz dele um recurso muito importante dentro da sala de aula, porém, esse recurso é pouco utilizado. Novas metodologias são importantes como formas de estimular os alunos para a aprendizagem, além de fortalecer a relação com o professor, tornando o ambiente mais agradável e propício à aprendizagem.

A utilização de recursos didáticos torna o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo, ou seja, torna os conteúdos geográficos mais acessíveis aos alunos. Mas, para que essas práticas sejam exitosas, requer um planejamento adequado, considerando sua ligação ao conteúdo e sua efetividade para elaborar a temática estudada.

Quando se fala em jogos, há de se levar em consideração o nível de conhecimento, a dinâmica de funcionamento e o grau de utilidade que esse jogo irá proporcionar aos sujeitos envolvidos e não apenas aplicá-los como uma espécie de passatempo para distrair os alunos. O jogo vem como um estímulo, tanto para melhor compreensão do conteúdo, quanto para a efetiva aprendizagem intelectual.

Considerações finais

A discussão apresentada neste capítulo, não tem a intenção de ser algo acabado, mas contribuir para o levantamento da discussão acerca de

metodologias possíveis no ensino de Geografia Física. Considera-se, nesse cenário, que o professor de Geografia desempenha um importante papel de ensinar o saber geográfico e instigar os alunos a fazerem relações e compreender o espaço em que vivem. A forma como os conteúdos têm sido ensinados não tem trazido resultados satisfatórios, o que torna necessário, portanto, adotar metodologias que propiciem aprendizagem significativa ao aluno.

Com isso, a busca por métodos não convencionais vem tornando-se recorrente dentro do ensino, já que esses métodos modificam, de forma positiva, a realidade da sala, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas por parte do aluno, contribuindo assim, com o distanciamento, mesmo que momentâneo, do modelo tradicional de educação. Dessa forma, os recursos não convencionais vêm tornando as aulas mais interativas, o que minimiza as dificuldades dos alunos na assimilação dos conteúdos, contribuindo para um aprendizado mais acessível e de fácil compreensão dos conteúdos.

Referências

ARMOND, N. B.; AFONSO, A. E. Da Geografia Física à Geografia (sócio) ambiental e seu “retorno” à Geografia: breves reflexões sobre mutações epistemológicas e o campo científico. In: XVI Encontro Nacional de Geógrafos, **Anais...** AGB Porto Alegre, 2010.

BARROS, F. L.; MENDES, L. D.; CARDOSO, C. Geografia Física: reflexões sobre o seu ensino. In: CARDOSO, C.; OLIVEIRA, L. D. **Aprendendo Geografia: reflexões teóricas e experiências de ensino na UFRRJ**. Seropédica: UFRRJ, 2012. p. 55-69.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/CNE, 1998.

COSTA, V. F.; MAGALHÃES, S. M. F.; ASSIS, L. F. O uso da internet nas aulas de Geografia do Ensino Médio. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, v. 2, n. 2, p.113-124, 2008.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

FAÇANHA, A. C; VIANA, B. A. S; PORTELA, M. O. B. Aprendizagem significativa, tipologia dos conteúdos e o uso de materiais curriculares e recursos didáticos. In: SILVA, J. S. **Construindo ferramentas para o ensino de Geografia**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 8-14.

FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediana**. 20. ed. Cascavel: Edunioeste, 2004.

KAERCHER, N. A. Conheça e revele-se estudando cidade: experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia. In: KAERCHER, N. A. et al. (Orgs.). **Geografia práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOUZADA, C. O.; FROTA FILHO, A. B. Metodologias para o ensino de Geografia Física. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 75-84, 2017.

MENDONÇA, F. **Geografia e meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA. R. M. A literatura de cordel como recurso didático na orientação de usuários em uma biblioteca universitária. In: XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documento e ciência da Informação, **Anais...** Florianópolis, 2013.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. Conhecer-se para conhecer. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. (Orgs.). **Psicopedagogia: um portal para a inserção social**. São Paulo: Vozes, 2003. p. 125-131.

SILVA, A. C. **Materiais especiais: conceitos tratamentos e a formação de uma hemeroteca**. (Monografia). Natal: URFN, 2002.

SILVA, E. R. F; ARAÚJO, R. L. Utilização da maquete como recurso didático para o ensino de Geografia. In: I Colóquio Internacional de Educação Geográfica, **Anais...** Maceió, 2018, p. 01-11.

VENTURI, L. A. B. **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula**. São Paulo: Sarandj, 2011.

COMPONENTE CURRICULAR: SOCIOLOGIA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA PELA ÓTICA DOS PIBIDIANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)

Bruna Karine Nelson Mesquita

Considerações iniciais

A priori, este capítulo visa discutir sobre a importância do ensino de Sociologia nos espaços escolares. A trajetória de inserção dessa disciplina nos currículos escolares é marcada por instabilidade, ora estava presente nos currículos, ora encontra-se ausente das discussões escolares. Esse processo de intermitência demonstra a fragilidade dessa ciência em seu ingresso nos currículos no decorrer do século XX, ocasionando no redirecionamento dos objetivos da Sociologia no contexto histórico e socioeconômico do país. O processo de reintrodução da disciplina nos currículos escolares ocorreu por meio da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatória em todas as séries do Ensino Médio brasileiro. Essa inconstância em torno da disciplina, ocorreu devido a profusão do campo da pesquisa, alcançando destaque em São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais (MICELI, 1989).

Desse modo, o ensino de Sociologia nas escolas perpassou pela elaboração de novos olhares, no que concerne à sua regência e a sua funcionalidade nos espaços escolares, na perspectiva da formação crítica dos alunos. Sua trajetória não possui um percurso linear e consolidado, como as disciplinas que correspondem, por exemplo, ao âmbito das Ciências Naturais. No decorrer do século XX, a Sociologia esteve agregada, ora a ideia de desenvolvimento e modernização do país, ora a imagem de uma disciplina que não possuía conteúdos práticos, que pudessem ser aplicados ao ensino profissionalizante, mas somente com a formação e a conscientização dos jovens, os quais poderiam questionar as discussões políticas que estavam imbricadas com a realidade nacional e não comungava com a proposta dos regimes autoritários em voga entre as décadas de 1940 e 1980.

Assim, vê-se que a imagem da Sociologia no país no decorrer do século XX e início do século XXI obteve diversas representações no cenário escolar, bem como, no âmbito nacional, em prol das definições político-econômicas e históricas perpassadas. A formação de professores também esteve envolvida em uma pluralidade de significados relativos à sua finalidade, visto que, os cursos apresentavam uma necessidade dual, visando o ensino de conteúdos predominantemente tecnicistas em contraposição ao ensino de conteúdos propedêuticos, com o intuito de preparar para a Educação Superior. Essa cisão no ensino representava que cada modalidade estava destinada a camadas distintas da sociedade, ratificando a visão que era posta a esses níveis de ensino, de acordo com os capitais culturais, sociais e econômicos (BOURDIEU; PASSERON, 2014), bem como, aos costumes e cultura de cada classe social.

Percebe-se também, que a formação docente ganhou maior visibilidade a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, ao garantir programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação (BRASIL, 1996). Diante desse imaginário propiciado à Sociologia, por meio do seu histórico, este capítulo aborda as representações sociais que os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) possuem a respeito do ensino da disciplina de Sociologia ministrado em escolas públicas de Teresina (PI).

As representações sociais e o ensino de Sociologia

O conceito de representações sociais surgiu com Émile Durkheim no século XIX, a partir de seus estudos sociológicos, com a finalidade de definir o objeto de estudo da Sociologia e diferenciar-se da Psicologia. A teoria das representações sociais foi denominada por Durkheim de representações coletivas, visto que apregoava que os estudos referentes ao psicológico e às representações individuais deveriam caber à Psicologia (MOSCOVICI, 2015).

Durkheim buscava estabelecer a Sociologia como uma ciência autônoma, voltada para a conservação das estruturas das sociedades, a fim de observar o sistema mantenedor das crenças e valores que obtinham consistência nas sociedades, gerando a concepção do

coletivo, bem como, de suas representações. Nesse eixo, é determinada a cisão entre as representações individuais e as representações coletivas. Estas, eram vistas por Durkheim, como formas estáticas compreendidas pelo coletivo, que possuem a condição de realizar a integração da sociedade, bem como, coagir os indivíduos através do cumprimento das normas estabelecidas e apreendidas por cada sujeito, mediante a internalização de tais normas, por vias da educação e transmitidas às gerações posteriores (MOSCOVICI, 2015; LIMA, 2015).

A partir dessa exposição, vê-se definido pelo autor, que as representações coletivas são dotadas de maneiras de agir, pensar e sentir, as quais são exteriores às concepções individuais e exercem coação aos indivíduos, que optam por burlar esse consenso coletivo imposto em uma determinada sociedade (DURKHEIM, 2011). Diante dessa concepção, percebe-se a diferenciação das representações sociais que analisam a diversidade e a flexibilidade das ideias coletivas presentes nas sociedades (MOSCOVICI, 2015).

Veremos, com Serge Moscovici (2015), que as representações sociais são percebidas através das interações humanas e da capacidade dos indivíduos de dotar de significados, os fenômenos que vivenciam, a fim de familiarizar-se com o mundo. Outro ponto importante a ser percebido nos fenômenos sociais é a identificação explícita das representações, que ocorre através das conversações, que codificam e determinam o senso comum.

Durkheim compreendia as representações coletivas como artifícios estáveis, os quais compunham um variado escopo de formas intelectuais que abrangiam religião, ciência, bem como, “qualquer tipo de ideia, emoção ou crença, que ocorresse dentro de uma comunidade, estava incluído” (MOSCOVICI, 2015, p. 45-46).

As representações sociais são impostas por meio de convenções, as quais são acopladas aos pensamentos sobre os aspectos da formação docente, onde os indivíduos fazem uso dessas convenções e reproduzem a utilização dessas. Mesmo que o indivíduo obtenha consciência sobre os aspectos convencionados que estão arraigados na sociedade em que vive, não há como evitar todas as convenções (MOSCOVICI, 2015).

Nesse sentido, estimula-se a construção de um *habitus*¹ desenvolvido por meio do processo de socialização, no qual as memórias coletivas exercem o significado de pertencimento a determinados grupos sociais, que corroboram a formulação do imaginário social (SPINK, 1995; BOURDIEU; PASSERON, 2014). Dessa forma, vê-se que as representações sobre a coletividade estão relacionadas com as estruturas precedentes, as quais encontram-se atreladas à memória social que caracteriza um determinado aspecto da sociedade, culminando na busca pela familiarização das representações categorizadas e pela obtenção de espaço nos universos consensuais (MOSCOVICI, 2015).

A neutralidade não é exercida, visto que a representação da realidade é expressa de acordo com a elaboração dos signos linguísticos absorvidos e compreendidos por cada indivíduo, exprimindo julgamentos de valor sobre vestimentas, linguagem e comportamentos utilizados pelo outro, que servirão para ratificar ou retificar o julgamento disposto pelos sujeitos. A importância da linguagem remete ao processo de percepção do social, ao explicar que o indivíduo ao mesmo tempo em que é considerado produto da sociedade, também tem a capacidade de mudá-la (FARR, 1995). Ou seja, a definição das características que compõem as representações que os indivíduos possuem sobre o ensino de Sociologia deriva das conversações geradas anteriormente, construídas no decorrer de suas historicidades, nas quais foram agregadas categorias de imagens e símbolos, que corporificaram os fenômenos concernentes ao ensino (MOSCOVICI, 2015).

Dessa forma, a teoria das representações sociais fez-se necessária na compreensão dos dados obtidos nesta pesquisa, por permitir a compreensão dos significados elaborados pelos bolsistas sobre o ensino de Sociologia. As representações sociais corporificam as respostas individuais, como manifestações de um determinado grupo em que os indivíduos participam (SPINK, 1995), ou seja, são estruturas que são criadas e, ao mesmo tempo, modificadas pelo âmbito social,

¹ O conceito de *habitus* corresponde à interiorização de costumes e das normas culturais que visam ser assimilados, com o intuito de produzir uma formação durável, sendo incorporados ao processo de socialização dos sujeitos (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

constituindo-se em estruturas estruturadas e estruturas estruturantes (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

[...] Três tempos marcam esta perspectiva temporal: o tempo curto da interação que tem por foco a funcionalidade das representações; o tempo vivido que abarca o processo de socialização – o território do *habitus* (Bourdieu, 1983), das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais; e o tempo longo, domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos de nossa sociedade, ou seja, o imaginário social. (SPINK, 1995, p. 122)

Desse modo, pode-se pensar na construção das representações acerca do ensino de Sociologia no país, a partir do final do século XIX até a segunda década do século XXI, quando o imaginário social perpassou pela permanência da disciplina nos currículos escolares atrelado a ideia de desenvolvimento econômico e social no Brasil, marcada por ausência nos currículos escolares, não sendo vista como necessária na composição dos currículos tecnicistas implantados na metade do século XX.

Essa projeção imagética ainda perdura no século XXI nos espaços escolares, sendo definida como disciplina de fácil compreensão, por discutir aspectos socioeconômicos e políticos cotidianos, diferente de disciplinas como Matemática, Física e Química. Tal projeção, ganha força mediante outros aspectos, como o fato de professores de áreas diversas ministrarem a disciplina de Sociologia, pouca carga horária nos currículos, bem como, a formação deficitária dos professores nos cursos de Ciências Sociais, entre outros. A partir de 2008, com a criação da Lei nº 11.684, a Sociologia começou a galgar mais espaço nos currículos escolares, corroborando a modificação nas representações repercutidas no imaginário social.

Destarte, esse conjunto de fatos citados sobre o ensino de Sociologia corroboram a determinação de um *habitus*, no qual o processo de socialização está imbricado ao dispositivo de memórias coletivas, que perfazem o imaginário sobre o ensino de Sociologia, observado pelos bolsistas licenciandos.

O fato da sociedade ser dinâmica e múltipla, com capacidade de se ressignificar simultaneamente em vários aspectos, congrega nuances e significados de outras culturas, mediante a subjetivação coletiva acerca do modo de compreender o mundo, corroborando o

compartilhamento das representações sociais elaboradas pelo grupo. Assim, as representações que os indivíduos possuem de mundo estão atreladas aos conhecimentos, costumes, valores em que foram socializados, ou seja, os sujeitos elaboram sua representação sobre o real, a partir das concepções adquiridas em suas vivências.

Com isso, observa-se que as representações acerca do ensino de Sociologia vêm sendo moldada desde as primeiras concepções sobre a temática, dando ênfase para o início do século XX, quando as definições de ensino formal começaram a surgir nos currículos escolares, sofrendo modificações ao decorrer do século, permanecendo em constante mudança nas primeiras décadas do século XXI. Atualmente, vê-se que essas representações formuladas ainda possuem cargas de representações de outrora, cunhadas durante todo o processo de estruturação do ensino em forma de *habitus*, sendo repassadas por gerações. Dessa forma, busca-se compreender quais concepções constituem o imaginário social dos discentes bolsistas sobre a problemática abordada nesta pesquisa.

Docência em Sociologia na Educação Básica: representações sociais dos Pibidianos de Sociologia sobre o ensino

Para compreender a representação de mundo consensual é necessário recorrer ao estoque de experiências que cada indivíduo possui e que possibilita a representação imagética do real. Nesse âmbito, vê-se que a teoria das representações sociais possui vínculos com a sociologia compreensiva, abordada por Weber (2004), com as análises fenomenológicas retratadas por Husserl, bem com o estudo da linguagem elaborado por Saussure, ao inculcar a necessidade da partilha de signos estruturados em códigos, que visam transmitir ao outro a interpretação das ações elaboradas pelos indivíduos, permitindo a compreensão das ações sociais vivenciadas pelos sujeitos (SCHUTZ, 1979).

Nesse aspecto, pretende-se por meio dos aspectos metodológicos da teoria das representações sociais, categorizar as conversações dispostas no âmbito da sociedade. Então, através da obtenção e análise de amostras de representações acerca do ensino de Sociologia disponibilizadas pelos bolsistas de Sociologia, tem-se o objetivo de corporificar tais representações como elementos

necessários para a compreensão desses fenômenos sociais, que compõem uma coletividade e apresentam o cerne deste estudo.

Para aferir a análise dos dados apresentados pelos participantes é necessário realizar um trabalho meticuloso na interpretação. Durkheim, em suas definições de métodos que validassem o objeto da Sociologia, utiliza-se da concepção de que os fatos sociais devem ser tratados como coisas, garantindo que eles alcancem rigor científico (LIMA, 2015). Com isso, propõe que as pesquisas nas Ciências Sociais sejam realizadas com objetividade, inspirando-se na concepção de método científico das Ciências Naturais, marcado pela neutralidade, estabelecendo um conhecimento com validade universal. Porém, mediante a sociologia compreensiva elencada por Weber (2004), percebe-se que o indivíduo é dotado de valores, que compõem as suas predileções, influenciando na escolha dos objetos a serem estudados, demonstrando que o fenômeno social estudado é passível de incertezas e de rupturas, pois as práticas científicas encontram-se imbuídas de conhecimento do senso comum.

Neste estudo, o conteúdo das falas dos participantes da pesquisa constitui o processo da construção das representações sociais dos objetos supracitados, através da apreensão do conteúdo das falas emitidas, por meio da obtenção da classificação das palavras, disponibilizadas no Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), como pelas questões discursivas apresentadas aos sujeitos.

O indivíduo como ser social, constitui-se como um símbolo do grupo a que pertence, destacando a teia de significados em que o objeto das representações encontra-se inserido. Assim, o trabalho com o senso comum está direcionado para a compreensão da ação e da comunicação partilhada na ordem social, bem como, a contradição existente no âmbito desta análise, visto que o empreendimento científico encontra-se em vias de diferenciação das demais formas de conhecimento, incluindo o senso comum (SPINK, 1995). Nesse processo de mediação entre agente social e sociedade, cabe o uso da objetivação.

Nesse sentido, é necessária introspecção na obtenção e análise dos dados, a fim de desempenhar uma descrição densa sobre a teia de significados produzida e decodificada, destacando a importância dos indivíduos no âmbito da profusão de interpretações de mundo a serem destacadas pelos seus pontos de vista (GEERTZ, 2008). Com isso, o

aspecto quanti-qualitativo da pesquisa requer a descoberta e a compreensão das representações mediadas pelas pessoas em suas inserções nos grupos, verificando as determinações sociais que influenciam na construção das representações que os sujeitos possuem sobre o ensino de Sociologia.

Para a obtenção dos dados, foram aplicados o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e questionários semi-estruturados com questões discursivas. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados em março de 2016 com vinte licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFPI e que estavam inseridos no PIBID de Sociologia, no período da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Os dados gerados pelo TALP foram analisados por meio do conceito de redes semânticas (VERA-NORIEGA *et al.*, 2005), em que as palavras associativas elencadas pelos participantes são categorizadas de acordo com as unidades semânticas consonantes às palavras indutoras dispostas no teste. As respostas disponibilizadas pelas perguntas abertas foram analisadas por meio do uso do *software Iramuteq*, utilizando-se da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). As questões buscaram captar as representações sociais atribuídas ao ensino de Sociologia nas escolas que os bolsistas acompanham, por meio do PIBID de Sociologia da UFPI. A combinação dessas técnicas na avaliação de um mesmo fenômeno tem o intuito de abranger a descrição, a explicação e também, a compreensão do objeto estudado, versando pela identificação de conceitos e categorias que são relevantes para o estudo (GOLDENBERG, 2004).

A escolha por licenciandos participantes do programa de Sociologia da UFPI deve-se pela percepção que lhes é proporcionada no âmbito do programa, ao possuírem contato com a prática docente desde o início da graduação, estando no espaço escolar, antes mesmo dos estágios obrigatórios do curso, nos quais os discentes desenvolvem seus *habitus* docentes em sala de aula. O contato com o *lócus* de atuação desde os primeiros semestres da licenciatura permite aos graduandos concatenar teoria e prática durante o processo formativo.

A Análise de Conteúdo possibilita uma compreensão do sentido dos discursos compartilhados pelos participantes, desenvolvendo uma descrição densa do conteúdo da comunicação, buscando analisar os símbolos, as imagens e os signos linguísticos elaborados e compartilhados pelos discentes bolsistas de Sociologia que compõem

as representações sociais da realidade vivenciada (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). A utilização do TALP permite associar os traços distintos que determinam a representação do grupo, através da utilização de uma palavra indutora.

A maioria dos instrumentos de coleta de dados foi aplicado com os participantes nas dependências da UFPI, em março de 2016, durante a última reunião do semestre 2015.2 do PIBID de Sociologia. Os sujeitos que não estavam presentes na reunião e/ou preferiram responder em outro momento, devolveram o retorno dos instrumentos nas semanas subsequentes, por meio do e-mail da pesquisadora.

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

O teste por associação de palavras tem o objetivo de gerar espontaneamente um conjunto de palavras associadas (respostas) relativas às palavras indutoras (estímulos) formuladas no teste para os participantes (MERTEN, 1992). Na aplicação da técnica foi avaliada a palavra indutora “ensino de Sociologia”. Para esta palavra, cada sujeito poderia descrever cinco palavras induzidas no teste, expressas em substantivos, adjetivos e expressões. Ao elencar as palavras associativas, o sujeito projeta os conteúdos selecionados por sua subjetividade, correlacionando-as nesse processo de desenvolvimento das palavras evocadas.

Após a reunião das palavras suscitadas mediante cada palavra indutora é necessário categorizar o grupo de palavras em unidades semânticas. Para isso, reúnem-se as palavras que são idênticas, sinônimas ou possuem nível semântico próximo em um mesmo agrupamento de significação, disponibilizando em categorias a ordem da estrutura (MERTEN, 1992). Correlacionada a categorização semântica, utilizou-se do conceito de redes semânticas (VERA-NORIEGA *et al.*, 2005), que correspondem às concepções elaboradas pelo sujeito a respeito dos objetos que o circundam, de acordo com a infinidade de significados que são expressados por meio da linguagem cotidiana, que torna o objeto social familiar, assimilando-se ao conceito desempenhado na teoria das representações sociais. Assim, crê-se que as pessoas desenvolvem crenças, expectativas e opiniões que compõem o desenvolvimento das estruturas cognitivas do conhecimento, com o intuito de interpretar os estímulos e sua

percepção em uma determinada conduta, elencando sentido ao mundo dos estímulos, por meio do processo de socialização em que se encontram inseridas.

Os dados elaborados no TALP resultaram no Tamanho da Rede (TR), sendo o número total de palavras definidoras, o Núcleo da Rede (NR), que corresponde às palavras definidoras de maior Peso Semântico (OS), obtido por meio da multiplicação da frequência de uma palavra, de acordo com a ordem em que encontra-se classificada e a Distância Semântica Quantitativa (DSQ) (VERA-NORIEGA *et al.*, 2005; ARAÚJO *et al.*, 2013).

Para obter os indicadores, é necessário colocar um valor de dez pontos para o definidor número um, nove a dois, oito a três, e assim por diante. Em uma folha tabular ou eletrônica é colocada nas colunas, cada um dos definidores que aparece para o grupo e nas linhas cada um dos sujeitos e em cada célula o valor atribuído, colocando sincero para aqueles mencionados. As primeiras colunas pertencem aos dados de identificação que servirão para realizar as comparações. Ao preencher a matriz, podemos obter todos os indicadores. (VERA-NORIEGA *et al.*, 2005, p. 447)

A Tabela 01, a seguir, demonstra os conteúdos concernentes às representações sociais acerca do ensino de Sociologia, constituindo a primeira palavra indutora obtida no TALP. Observa-se que os licenciandos bolsistas destacaram sobre o ensino de Sociologia, como palavra associativa “conhecimento”, alavancando o peso semântico mais significativo (100%), posteriormente a indutora foi referenciada como parte de uma “mudança” (64%), sendo este ensino necessário (36%) para modificar a realidade (24%) em que os indivíduos estão inseridos, demonstrando que o ensino, além de necessário é desafiador (12%) frente às mudanças que busca-se obter por meio do conhecimento fornecido pela disciplina.

Tabela 01: Concepções sobre o ensino de Sociologia

NR	PS	DSM%
Conhecimento	25	100
Mudança	16	64
Necessário	9	36
Realidade	6	24
Desafiador	3	12

FONTE: Mesquita (2016)

A partir dessas concepções, percebe-se que os participantes associam o ensino de Sociologia como fator primordial na modificação das estruturas elaboradas sobre a realidade. Ao mesmo tempo, observa-se que promover essa mudança, por meio do conhecimento propiciado pelo ensino é desafiador, visto os vários fatores que o circundam. Pode-se elencar as representações emitidas sobre o ensino da disciplina nas escolas, em que parte do corpo escolar compreende como algo de fácil compreensão, por ensinar fatos e acontecimentos cotidianos alicerçados no contexto socioeconômico e histórico de cada sociedade (SILVA, 2010).

Outro fator é a intermitência que a disciplina obteve durante a implantação do seu histórico no século XX e início do século XXI no país. Durante esse período, o caráter dado para a Sociologia, variou de acordo com o contexto histórico vivenciado no país, que ora era vista como primordial no desenvolvimento econômico do Brasil (ARRUDA, 1989), ora não possuía mais essa validade na composição dos currículos dos cursos tecnicistas – modelos de currículo que predominaram durante o Estado Novo e o regime militar (MICELI, 1989; SILVA, 2010; SANTOS, 2002).

Atrelando a isso, vê-se que a formação dos professores sofreu variações dentro desse cenário, pois a disciplina de Sociologia não esteve de forma contínua nos currículos escolares, sendo ministrada, por vezes, apenas no Ensino Superior. Dessa forma, a formação de professores encontra-se estritamente relacionada a esse fator, visto que a discussão sobre a inserção da disciplina de Sociologia no ensino, não dispunha, *a priori*, de uma legislação educacional que abarcasse todos os níveis de ensino. Além disso, inexistia uma infraestrutura adequada à regência do ensino (MEUCCI, 2000). Com isso, os debates sobre a profissionalização do docente da disciplina de Sociologia, bem como, sua inclusão na grade curricular escolar sofreu entraves para a efetivação (SARANDY, 2002).

Dessa forma, compreende-se o motivo do ensino de Sociologia ser considerado necessário para a efetivação de mudanças na realidade, o que exige um esforço considerado, por vezes, hercúleo, na medida em que o histórico da disciplina e do seu ensino ainda enfrentam desafios para ser ministrada nos currículos escolares. Complementar a essa percepção, verifica-se as noções obtidas dos dados, analisados por meio do *Iramuteq*.

Análise dos dados pelo Iramuteq

Os dados seguintes foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (CAMPOS, 2004; BARDIN, 1977), utilizando o *software Iramuteq*, versão 0.7 *alpha 02*. Nesse programa, os dados foram disponibilizados através de construções de *corpus* textuais e tratados por vias estatísticas, elencando o conjunto de palavras, de acordo com a frequência contida dentro do *corpus*, sendo analisados mediante três construções analíticas dispostas no programa – Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e nuvem de palavras.

Neste item, são disponibilizadas as concepções sobre o ensino de Sociologia dimensionadas pelos participantes ocasionando no *corpus* 01. O corpo de texto foi dividido pelo *software* em 34 Unidades de Contexto Elementar (UCE), com 447 palavras. Após a redução das palavras, de acordo com o contexto semântico ativo, obteve-se o número de 292 palavras analisadas, divididas em sete classes de segmentos de textos, obtendo 85,29 % da UCEs consideradas pela CHD. As variáveis das classes descritas correspondem a 13,79% das UCEs para a Classe 6, intitulada de “Disciplina de Sociologia”, 17,24% das UCEs para a Classe 1, denominada de “Prática do professor”, 10,34% das UCEs para a Classe 3, nomeada “Desvalorização da Sociologia”, 13,79% das UCEs para a Classe 2, denominada “Formação profissional”, 17,24% para a Classe 7 das UCEs, designada “Reflexão sobre o ensino de Sociologia”, 17,24% das UCEs para a Classe 4, descrita como “Importância da Sociologia” e 10,34% das UCEs para a Classe 5, referenciada como “Reflexão crítica dos alunos”.

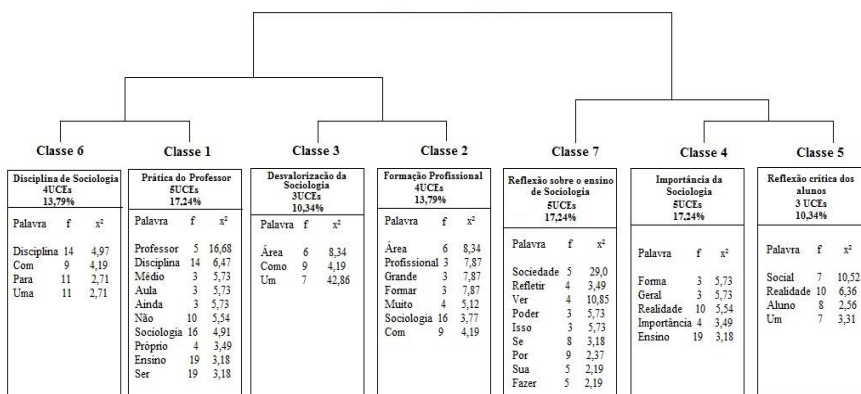
Nessa análise é destacado que a disciplina de Sociologia não é valorizada no espaço escolar, tendo como um dos motivos, a sua intermitência no histórico dos currículos escolares durante o século XX e início do século XXI, visto que sua obrigatoriedade é ratificada em forma de lei somente em 2008 e ainda encontra empecilhos no desenvolvimento.

Os profissionais que lecionam a disciplina de Sociologia nas escolas, geralmente não possuem formação em Sociologia ou Ciências Sociais, enquanto que os profissionais que possuem a formação específica, ocupam uma pequena parcela na regência da disciplina. Segundo os participantes, muitos professores não realizam o planejamento das aulas e essa atitude acaba corroborando a

desvalorização do ensino e da reflexão que o ensino da Sociologia tem a proporcionar aos discentes. Os participantes também analisaram a formação que recebem no curso de Ciências Sociais e suas experiências no âmbito do PIBID que podem ser observados no dendograma e nos relatos dos licenciandos.

No dendograma a seguir, encontra-se disponibilizado a frequência média do léxico gramatical com maior frequência contido no *corpus* 01, bem como o valor do qui-quadrado.

Figura 01: Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre as concepções sobre o ensino de Sociologia



FONTE: Mesquita (2016)

A primeira partição do *Corpus 1* deu origem a dois *subcorpus*, o primeiro *subcorpus* ocasionou em duas subdivisões agrupadas nas classes 6 e 1 e as classes 3 e 2, respectivamente. O segundo *subcorpus* gerou duas subdivisões organizadas pelas classes 7 e, em seguida, as classes 4 e 5. No primeiro *subcorpus* (classes 6, 1, 3 e 2), as concepções sobre o ensino de Sociologia retratam a desvalorização da disciplina, elencando dois motivos principais: seu contexto histórico, com a intermitência nos currículos escolares, acarretando em sua desvalorização diante das demais disciplinas da grade curricular e o outro motivo configura-se na formação dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia, visto que muitos não possuem a formação na área. O segundo *subcorpus* (classes 7, 4 e 5), demonstra a importância do ensino da disciplina no construto crítico dos alunos, ao

propiciar a reflexão sobre os fenômenos sociais da sociedade. Os relatos a seguir demonstram essas afirmações:

A sociologia enquanto disciplina no ensino médio ainda é muito desvalorizada. Os próprios professores da escola pública não se planejam para ministrar as aulas. Além do mais, muitos professores não têm a formação adequada e prejudicam no verdadeiro objetivo da sociologia: tornar os alunos seres críticos da realidade inserida. Nesse caso o ensino de sociologia fica sem sentido para o aluno. Quando o professor ministra uma aula sem planejamento e ainda não busca comparar o conteúdo com a realidade do aluno, este deixa de dar importância à disciplina. (Sujeito 01, sexo feminino).

É uma disciplina importantíssima que vem passando por um processo histórico de precarização que proporciona um contexto de desvalorização da disciplina por meio da ação de diversos agentes como estados, SEDUC's, direção escolar, docentes, que majoritariamente não são formados na área. Assim, como cobrar da disciplina que efetive um bom trabalho se o fator "formação na área" não é atendido? (Sujeito 04, sexo masculino).

Devido a experiência do estágio supervisionado vejo o ensino de Sociologia precarizado e lecionado de qualquer jeito, pois há inúmeras escolas com profissionais sem serem formados na área e isso dificulta o aprendizado do próprio alunado. A escola que tem PIBID torna diferente essa realidade por ter o profissional da área e os alunos bolsistas que estudam na área, então há um maior aproveitamento. (Sujeito 07, sexo feminino).

O ensino de Sociologia deve ser exercido de modo a integrar os estudantes às discussões propostas pela disciplina por meio da aplicação de um método de ensino que possibilite essa interação entre professor e aluno. Mas o que se observa atualmente é uma prática educativa da disciplina de Sociologia descompromissada por parte dos professores que insistem na aplicação de métodos de ensino tradicionais, onde o estudante é enxergado apenas como receptor do conhecimento e não como ator principal da construção do seu próprio conhecimento. (Sujeito 10, sexo feminino).

O ensino de Sociologia é resultado de conquista histórica, principalmente no ensino médio. Apesar da não inclusão em todas as séries do ensino médio. A disciplina de Sociologia sempre esteve presente no ensino superior. Ao repassar para o ensino básico, a disciplina obteve mudança substancial na formação política e cultural do brasileiro, tanto que a disciplina foi suprimida na época da ditadura militar. (Sujeito 18, sexo feminino).

O ensino de sociologia está necessariamente ligado ao tipo de professor que você pretende ser e aquilo que você pretende ensinar. Está ligado a que tipo de mundo você espera construir a partir da sua contribuição, pode ser para um bem maior ou para um mal. O preparo e a imparcialidade vão determinar o caminho e os

resultados. A complexidade social e o olhar reflexivo se cruzam e “aquele” que aponta saída, caminhos, que ensina e que aprende, pode escolher a partir da sua subjetividade o que pode ser determinante ou não na construção de uma nova concepção na sociedade. É por isso que vejo que a concepção do ensino de sociologia pode ser para o bem ou para o mal e isso vai depender do tipo de professor e da formação crítica que ele possui e do preparo que ele possa vir a ter em encarar a complexidade na vida em sociedade. (Sujeito 03, sexo masculino)

O ensino de sociologia se faz importante por fazer com que o aluno reflita as práticas sociais no qual está inserido, a compreensão das coisas e do mundo. Entender o processo histórico e suas heranças para a sociedade, o ensino de Sociologia emancipa o sujeito a pensar por si mesmo, reconhecendo as amarras sociais que manipulam a ação dos indivíduos. Ver, perceber, refletir e se questionar, não necessariamente se manifestar, mas constrói no sujeito a capacidade de percepção das diversas teias de significados da relação indivíduo e sociedade. (Sujeito 05, sexo feminino)

Figura 02: Nuvem de palavras do corpus concepções sobre o ensino de Sociologia



FONTE: Mesquita (2016)

Nessa “Nuvem de Palavras”, podemos verificar as palavras-chaves existentes no *corpus* 2, na qual são destacadas: “ensino”, “sociologia”, “disciplina”, “aluno”, “professor”, “social”, “histórico”, “realidade”, “não”, “importância”, entre outras. Na nuvem, observa-se que o ensino de Sociologia possui relação com a importância de se refletir sobre a realidade e a formação do indivíduo crítico, por meio do conhecimento propiciado pelas teorias repassadas pelo professor em sala de aula. Associado aos relatos dos participantes, percebe-se a importância do ensino de Sociologia ao propiciar que os alunos das escolas reflitam sobre as relações sociais em que estão inseridos, bem como, os aspectos econômicos, sociais, políticos, dentre outros que compõem a esfera social.

Discussões sobre as análises

Concomitante a análise obtida sobre o teste de associação de palavras, vê-se que os resultados categorizados no programa por via da Análise de Conteúdo, coadunam com as percepções abordadas pelos participantes. Suas concepções versam pelo surgimento da Sociologia no país, bem como, seu histórico como disciplina nos currículos escolares, demonstrando a influência de sua trajetória na determinação das leis que regem a obrigatoriedade de seu ensino na escola básica.

A concepção sobre o ensino de Sociologia apresenta algumas vertentes frente às discussões sobre a desvalorização e a precarização do ensino. Tais prerrogativas apontadas pelos sujeitos, encontram-se apoiadas no contexto histórico sobre a disciplina, a qual não obteve espaço contínuo nos currículos escolares, diferentemente de disciplinas das Ciências Naturais, como Matemática, Física e Química (SANTOS, 2002; COSTA, 2011). Logo, o objeto de estudo da Sociologia também difere dos objetos dessas disciplinas, por ser dinâmico e por tratar dos aspectos que condizem com as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos nas esferas da sociedade. Com isso, vê-se que a representação da realidade apresenta pontos diferenciados, de acordo com a realidade e pré-noções de cada sujeito. Portanto, o ensino de Sociologia vem galgando aos poucos seu espaço nos currículos, diante da emblemática discussão que paira sobre a disciplina e sua relevância.

Nesse sentido, percebe-se que as discussões apresentadas a respeito do ensino de Sociologia e a formação docente encontram-se relacionadas por meio das relações históricas em que essas temáticas foram desenvolvidas. As representações sociais elaboradas sobre essas questões são resultado de um processo histórico e cultural. Os *habitus* construídos por gerações passadas foram repassados e são apresentados como parte componente do imaginário social atual sobre o ensino de Sociologia e a formação docente, resultando na construção das representações sociais que são discutidas nos espaços escolares e acadêmicos (BOURDIEU; PASSERON, 2014; MOSCOVICI, 2015).

Destarte, conclui-se que a transformação sobre os aspectos abordados é possibilitada através dos esforços em promover a mudança na prática docente, por meio da mudança do *habitus* exercido em sala de aula, visto que, tais mudanças têm o intuito de trazer melhorias para a aprendizagem dos alunos. Tal perspectiva também deve ser exercida no espaço acadêmico, a fim de propiciar aos licenciandos maior conectividade entre teoria e prática, perfazendo em maior aproveitamento no curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Considerações finais

As concepções históricas e culturais da disciplina de Sociologia influenciaram intensamente a difusão das representações sociais elaboradas nos espaços escolares, bem como, no meio acadêmico. Percebe-se que, de modo geral, o conhecimento propagado sobre o ensino de Sociologia no âmbito escolar consiste em sua desvalorização, enquanto disciplina, cabendo aos bolsistas desconstruírem tais percepções e ensinarem ao corpo discente e docente das escolas a compreensão da importância da Sociologia no desenvolvimento da reflexão crítica acerca dos fenômenos sociais que compõem a teia de relações difundidas na sociedade.

A partir desses questionamentos, há a reflexão sobre a construção da prática docente e como ela é desenvolvida no espaço escolar, contribuindo, através da imaginação sociológica, para transformações que visem fazer diferenças positivas na formação dos futuros docentes. Tais mudanças na prática docente podem influenciar

os alunos das escolas em obterem maior interesse e compreensão sobre os assuntos abordados em sala de aula, permitindo a ressignificação de suas concepções sobre o ensino de Sociologia.

A relevância do estudo para os participantes da pesquisa consistiu em demonstrar a importância de suas percepções sobre os questionamentos realizados acerca do ensino de Sociologia. Assim, espera-se que, com esses resultados, possa-se fomentar mais discussões sobre a valorização do magistério, no que concerne a melhoria da formação inicial docente no curso de Ciências Sociais, como também, no ensino de sociologia na Educação Básica e na construção dos saberes necessários à prática docente.

Referências

ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de *et al.* Estudo Psicossocial da Maconha entre Adolescentes do Arquipélago de Fernando de Noronha-PE. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 2, pp. 160-166, abr./jun. 2013.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A modernidade possível: cientistas e Ciências Sociais em Minas Gerais. In: MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil** – vol. 1. São Paulo: IDESP/VÉRTICE/FINEP, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.684/08**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, 2008. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm > Acesso em: 16 jun. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, 2004. Set./out.;57(5):611-4. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> >. Acesso: 21 mai. 2016.

COSTA, Leomir Souza. **Ensino de Sociologia no Ensino Médio**: um estudo comparado em duas escolas de São Luís-MA. 2011. 123 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LIMA, Evannoel de Barros. **As representações sociais partilhadas por professores de Matemática acerca de alunos de escolas públicas e privadas do Ensino Médio**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MERTEN, Thomas. O teste de associação de palavras na Psicologia e Psiquiatria: história, método e resultados. **Análise Psicológica**, 4(x), p. 531-541, 1992. Disponível em: < http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1883/1/1992_4_531.pdf >. Acesso em: 05 abr. 2016.

MESQUITA, Bruna Karine Nelson. **As representações sociais sobre o ensino de Sociologia e a formação docente**: um estudo acerca do PIBID de sociologia da UFPI. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação 2000. 158 f. (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil** – vol. 1. São Paulo: IDESP/VÉRTICE/FINEP, 1989.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, Curitiba, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011. Disponível em: < www.anpad.org.br/rac >. Acesso: 20 mai. 2016.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. 191 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Ciência, democracia e modernidade no pensamento educacional brasileiro**: o debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais, 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/artigo_sociologia_educacao_modernidade.pdf>. Acesso: 02 mar. 2016.

SCHUTZ, Alfred. Fundamentos da fenomenologia. In: WAGNER, Helmut R. (Org.). **Fenomenologia e relações sociais**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1979.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César. **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-44.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho;

JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VERA-NORIEGA, José Ángel; PIMENTEL, Carlos Eduardo; ALBUQUERQUE, Francisco José Batista. Redes semânticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. **Ra Ximhai**, vol. 1, n.3, pp. 439-451, México. 2005.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

COMPONENTE CURRICULAR: FILOSOFIA

FILOSOFIA PELO AVESSO: (DES)ENCANTAMENTO NO ENSINAR E NO APRENDER

Jovina da Silva

Considerações iniciais

O convite para a produção deste capítulo reflete um vivenciar de professora e aluna, por meio de uma dialética que se expressa no movimento de uma roda da lógica da racionalidade técnica da modernidade pelo avesso, possibilitando a construção de fundamentos e atitudes da racionalidade crítica. Mediante a esses princípios, pretende-se despertar o leitor para pensar na e sobre as habilidades que o componente curricular Filosofia na Educação Básica precisa desenvolver nos sujeitos docentes e discentes, tendo como foco, uma formação ético-cidadã. Essa compreensão perpassa, por exemplo, pela análise da proposta ensejada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) (BRASIL, 2018a; 2018b).

O ensinar e o aprender no processo do filosofar torna-se praticamente impossível de ser definido, tendo em vista que, no campo da Filosofia não há modelos. Se existir modelos, deixa de ser Filosofia. O que se pretende neste estudo, é apresentar uma contribuição para o pensar e o agir filosoficamente na prática docente da Educação Básica. Nessa compreensão, utiliza-se conceitos essenciais, que atravessam historicamente o tempo e o espaço e servem de pressupostos de reflexão para se entender o lugar do “amor à sabedoria”, significado original da Filosofia e que continua vivo na atualidade, como essência do transformar o indivíduo em ser humano, pelo olhar questionador da realidade e dos saberes construídos pela humanidade.

Desse modo, a prática pedagógica do professor, construída no seio dos impulsos do mundo contemporâneo, precisa alicerçar-se em bases de uma formação para a autonomia do pensar e do agir crítico no contexto da realidade sociocultural, econômica e política que

permeia o contexto do século XXI. Portanto, esse estudo objetiva suscitar discussões acerca da prática pedagógica no ensino e aprendizagem da Filosofia. Com isso posto, tem-se a pretensão de fazer chegar às mãos de professores e alunos em formação, fundamentos viáveis a uma reflexão construtiva e crítica da realidade, pois, a opção do professor por essa inserção, pode viabilizar a melhoria de sua prática pedagógica, sobretudo, do seu fazer docente e de uma aprendizagem significativa para o aluno.

Ensino e aprendizagem da Filosofia: uma práxis dialógica entre estruturas cognitivas e ações interventivas

A Filosofia, como componente curricular da Educação Básica, constitui objeto deste estudo. Acredita-se, na construção de um caminho que viabilize uma *práxis*, a qual “é, por excelência, o elemento fundante, elator e sustentador de toda a humanidade” (SOARES, 2012, p. 18). Nesse sentido, na constituição da *práxis* docente, o pensamento e a ação andam interconectados e exigem um diálogo entre os sujeitos que exercitam as estruturas cognitivas na compreensão, planejamento e ações interventivas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, desafia-se a aquisição de uma consciência crítica no cumprimento dos propósitos ensejados, cientes de que não há receitas para o sucesso desse processo, pois entende-se que não tem uma fórmula pronta, o mais importante é o processo e não o produto final.

Nessa perspectiva, a Filosofia causa espanto, pois não se pode delegar a alguém, a função de pensar, pode-se pensar juntos, mas cada um com suas estruturas mentais, o que convida a interpretar a realidade e a intervir. Nesse sentido, o não exercitar o pensar torna o homem alienado perante a vida e, conseqüentemente, incapacita-o a ter atitude e agir diante dos problemas enfrentados. Entende-se por estruturas cognitivas ou mentais, o

Modo como os indivíduos percebem, aprendem, lembram e representam as informações que a realidade fornece, procurando explicar como o ser humano percebe o mundo e como utiliza-se do conhecimento para desenvolver diversas funções cognitivas como: falar, raciocinar, resolver situações-problema, analisar, entre outras. (VESCE, 2018, p. 01)

Por outro lado, a intervenção compreende o momento de aplicação do que foi pensado, planejado, o que implica na ação docente dialógica e interativa interdisciplinar e em se ter alunos ativos, participantes da sua formação. Para tanto, o professor tem que prestar atenção no seu aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreendê-lo e atuar de forma a descobrir as razões que o levam a ter determinados comportamentos, conhecer seus interesses, limitações e potencialidades, com a finalidade de entender o processo de conhecimento, desafiando-o a articular o seu conhecimento na ação transformadora na construção do saber sistematizado.

O processo de ensino e aprendizagem na Filosofia tem um importante papel na formação crítica do cidadão. Por isso, é preciso descobrir um caminho dialógico, que conduzirá docente e discente, o que perpassa pela tomada de consciência da ingenuidade e do agir apenas pelo senso comum, rumo ao fascínio do aprender mais, enfrentar desafios para desinstalar conceitos prontos, arraigados e comprometer-se com novos saberes, provocando um encantamento no ser.

Neste estudo, compreende-se por senso comum, as ideias que se desenvolvem em uma sociedade e faz parte da herança cultural de cada povo, como as tradições, os costumes, os conceitos, as crenças, os dogmas, as superstições, as religiões, os gostos, as modas, os comportamentos e as ideias que passam de geração em geração, por meio da família ou pela sociedade. Não se pode ignorar ou ter pré-conceitos quanto ao senso comum, como se ele fosse errado e promotor de inadequações na resolução de problemas na sociedade, ele é um dos níveis de conhecimento, inclusive importante na vida humana, como fonte material para desenvolvimento de outros níveis de conhecimento. Por meio dele, as pessoas em geral se aproximam, pela sua linguagem de caráter universal. No processo de formação, Freire (1996, p. 31) ressalta que se deve sair do estágio do senso comum e buscar a “curiosidade epistemológica”, pois, “na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproxima-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”.

O senso crítico é o principal fundamento da filosofia e significa a capacidade de questionar e analisar de forma racional e inteligente o

mundo material e imaterial; é atitudinal, faz com que o homem aprenda a buscar a verdade, questionando e refletindo sistematicamente sobre cada assunto. Nesse sentido, “a Filosofia inicia sua investigação num momento muito preciso: naquele instante em que abandonamos nossas certezas cotidianas e não dispomos de nada para substituí-las ou para preencher a lacuna” (CHAUI, 2008, p. 18).

A capacidade de questionar e refletir sobre os assuntos está relacionada com a educação recebida por cada indivíduo. Muitas vezes, a maioria das pessoas deixa de solucionar problemas, de maneira coerente, por não refletir e estudar uma melhor maneira de resolvê-los. Assim, “o homem é peregrino na busca do ser. Assaltado permanentemente pela transcendência, decide-se, desde cedo, por romper com as pobres referências do cotidiano, para perseguir o caminho da verdade, nem sempre sabe que ela jamais ser sua” (PAIVA, 2010, p. 13).

Considerando o pensamento do referido autor, o homem sai do estágio superficial do conhecimento, rumo ao conhecimento consciente, também mencionado por Freire (1996), o que requer o ato do filosofar, que inicia com o admirar e o inquietar-se com a realidade, questioná-la em busca da compreensão, não a procura de verdades absolutas, pois elas sempre serão relativas, produto de reflexão-ação-reflexão. Conforme Saviani (1986), a reflexão filosófica é radical, isto é, não significa uma crítica intransigente, mas uma atitude fundamentada, que vai às raízes do problema e que sustenta e fornece uma base segura. A atitude filosófica também é rigorosa, obedece a etapas, que evidenciam cada conceito, de forma clara, tornando-o compreensível e ainda, é uma reflexão de conjunto, o que remete a ideia de totalidade, interdisciplinaridade e visão do todo, nada escapa ao olhar filosófico.

A prática pedagógica à luz desses pressupostos, é um convite a fazer do ensino e aprendizagem da Filosofia um espaço dialógico de construção de saberes, o que exige dos sujeitos, uma parceria entre docente e discente no desenvolvimento integral do homem. Nessa compreensão, a atividade docente é *práxis*, quando é feita tendo em vista o alcance de determinados resultados (VÁZQUEZ, 1977). Mas, para que a realidade seja transformada, é necessária uma ação interventiva transformadora.

Nessa perspectiva, o olhar analítico e sistematizado para os sujeitos da aprendizagem, reconhece a complexidade epistemológica da prática docente e da aprendizagem discente, à luz da escolha de como se constrói esse processo, de forma consciente ou mecanicamente. Dessa forma, discutir a especificidade da prática pedagógica no ensino e aprendizagem da Filosofia, requer uma reflexão sobre suas perspectivas teóricas e interventivas, tendo em vista, as transformações advindas do desenvolvimento do conhecimento e dos avanços tecnológicos no contexto sociocultural, político, econômico, e, sobretudo, no contexto educacional. Portanto, com essa compreensão é que se apresenta a seguir, uma abordagem sobre as interfaces do ensino e aprendizagem da Filosofia na Educação Básica, com enfoque do enfrentamento de seus desafios e um olhar para as perspectivas do século XXI.

O pensar e o agir filosoficamente como processo educativo no século XXI: desafios e perspectivas

O processo de ensinar e aprender Filosofia como espaço do pensar e agir torna-se um desafio, em uma época dominada pela cibernética, ciência da informação, ferramentas digitais, manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet. Esse sistema complexo insiste em matar a criatividade, a atitude investigativa em nome de uma vida administrada racionalmente segura, a qual ignora as potencialidades sócio afetivas do estudante, priorizando apenas as habilidades técnicas, o que implica em um desafio a ser enfrentado, a partir das perspectivas de um processo dinâmico e inovador.

Ao longo da história da humanidade, há registros de que a pessoa com atitude filosófica não deve se omitir e deixar de pensar a educação e as questões relacionadas a estrutura de comprometer e ir as raízes dos problemas, o rigor, o olhar de conjunto acerca da necessidade de ressignificar o papel da Filosofia na conexão com a formação integral do homem e do seu crescente discernimento acerca de si mesmo e de seu lugar no mundo.

Portanto, não se pode cair na tentação de ensinar e aprender Filosofia como uma técnica, por meio da qual se aprende opiniões convergentes e divergentes acerca de problemas históricos não

resolvidos. Segundo Camargo (2004, p. 43) “é próprio do conhecimento filosófico não se contentar com respostas já padronizadas, mas sempre procurar outras [...]”

Dessa forma, ainda hoje há na formação e atuação docente, aqueles eruditos e intelectuais que não ultrapassam as “opiniões alheias” (NIETZSCHE, 1978), para os quais, pensar a educação, o ensino e aprendizagem da Filosofia, o significado e os pressupostos do ato de educar, seria menos digno do que pensar as grandes questões metafísicas acerca do ser, da linguagem e do pensamento ou o problema do conhecimento, e ainda, a justificativa lógica das proposições científicas. Assim,

Não podemos distorcer o ensino da filosofia na educação básica oferecendo um conjunto de conceitos, definições, sistemas, tendências e pensadores, que supostamente esgotaríamos o repertório da filosofia desde seu nascimento entre Gregos. Certamente alguns temas, problemas, sistemas e autores devem ser tratados, contudo o mais importante é apontar perspectivas, caminhos, exercitar o pensar no diálogo infindável com a própria história da filosofia. (FERREIRA JR, 2015, p. 33)

Desse modo, na Filosofia, o que importa é o estar a caminho, não a posse definitiva de verdades, o diálogo torna-se imprescindível, o que exige ações práticas criativas. Segundo Heller (1977), estas abrem o caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis. Nesse entendimento da práxis, estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, isto é, vivenciadas por uma interconexão entre a teoria e a prática.

Manter e praticar a filosofia como diálogo significa considerá-la com a finalidade de projetar no infinito. Assim, a filosofia existe de forma radicalmente paradoxal: não pode existir senão na perspectiva da busca da verdade, a qual é inatingível e por tal condição contesta toda justificativa de existência da filosofia, isso não nega, não anula a filosofia, mas, absurdamente, a faz prosseguir, justamente na sua busca absurda, porque infinita, porque não cabe nos horizontes humanos. (GOTO, 2009, p. 107)

A escola precisa entender seu papel na contribuição de saberes filosóficos. Na atualidade, a proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2018a), não trata de ensino e aprendizagem da

Filosofia, apenas dos aspectos éticos ligados à religião; e no Ensino Médio, é tratada apenas como estudos práticos e não como disciplina (BRASIL, 2018b). Desse modo, estudos e práticas constituem o que era antes, uma disciplina. Esse fato representa um *déficit* para a Filosofia, em relação às outras disciplinas, por ceder espaço para aquelas consideradas mais importantes, como Língua Portuguesa e Matemática, reafirmando assim, o senso comum instaurado nas práticas pedagógicas, que diz ser a Filosofia inútil e que o saber é apenas prático, e, portanto, deve ter uma fórmula a ser aplicada. A utilidade da filosofia reside no fazer com que se transforme a realidade, a partir do pensar e agir criticamente. Conforme Aranha; Martins (2009, p. 03) “a Filosofia é necessária, por meio do olhar diferente, ela busca outra dimensão da realidade além das necessidades imediatas nas quais o indivíduo encontra-se mergulhado”

A leitura acerca das competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas proposta pela BNCC Ensino Médio, mostra que o discente, após concluir esse nível de ensino médio, tenha a competência de “reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2017, p. 564). Para atender esse pressuposto, implica em um protagonismo da Filosofia, mas o documento ignora o espaço da lógica e das habilidades investigativas. Assim, alguns caminhos precisam ser trilhados para preservar o ensinar e aprender a pensar e não aprender pensamentos prontos no ensino básico.

O processo de ensino e aprendizagem da Filosofia: caminho em construção

Neste item, busca-se caracterizar a docência e discência no ensino e aprendizagem da Filosofia na Educação Básica, a partir da perspectiva de sujeitos protagonistas. Uma análise dessa questão, revela ambiguidades e controvérsias. O ser docente não basta dominar conteúdos curriculares e recursos didáticos, entre os quais, ferramentas tecnológicas, isto é, saber uma dada matéria e saber como ensiná-la, mas, é preciso a capacidade de problematizar os saberes sistematizados em relação com a realidade discente, de forma

crítico-criativo, desvendando e construindo novos conhecimentos em suas relações com a construção de uma sociedade inclusiva, justa e democrática.

Ser um docente em uma sociedade com transformações rápidas, significa enfrentar desafios constantemente, pois lidar com seres humanos exige uma compreensão de humanidade, aspecto que se aprende diariamente, com as circunstâncias cotidianas. Não há como ensinar sem aprender, aprendendo como o aluno aprende é que se aprende a ensinar.

Nesse sentido, a diversidade é aspecto que deve ser respeitado e acolhido como suporte para uma nova aprendizagem, na qual, as estratégias metodológicas constituem a trilha viabilizadora do diálogo com o aprendiz, o que implica em utilização de atividades diversas em prol do atendimento às formas diversificadas de aprender. “Se não acreditarmos que os alunos podem aprender [...] não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções para a aprendizagem” (WEISZ; SANCHEZ, 2009, p. 107).

Nessa perspectiva, é importante transformar o curto espaço de tempo da prática docente em um desafio para que os alunos exercitem a indagação filosófica, respeitando as especificidades de cada sujeito, na tentativa de propor suas questões e elaborar suas respostas, sempre na perspectiva da radicalidade, do rigor, da crítica e da totalidade.

No ensino e aprendizagem da Filosofia devem ser criadas condições para que a escola se torne também um espaço de resistência à hegemonia do pensamento único, que é apresentado como única opção para a adaptação. A Filosofia tem um caráter extemporâneo, por não ter ressonância imediata na realidade, nem se submeter às exigências do tempo e do espaço, expresso pela inquietude, o que provoca estranhamento, e, ao mesmo tempo, ela pode despertar o interesse nos educandos. Segundo Huhne (2006, p. 40), “ensina a pensar sobre a experiência vivida e experimentar o pensar que exige aprendizagem e exercícios de reflexão”.

Em se tratando de conteúdos programáticos, entende-se que é essencial que as grandes questões e temas da Filosofia, embora façam referência aos clássicos da tradição filosófica, sejam colocadas no âmbito de contextos significativos para o aprendiz, isto é, que tenham

alguma conexão com a condição existencial, histórico-social daquele que aprende, uma vez que a Filosofia diz respeito a qualquer ser humano em qualquer tempo e lugar.

O professor que conhece as demandas dos seus alunos, identificará, com mais facilidade, seus interesses e potencialidades, possibilitando as escolhas das estratégias e recursos didáticos adequados, como: estudo de textos, aplicação de atividades com figuras e vídeos, brincadeiras pedagógicas, como jogos etc. O professor ao definir as estratégias de ensino e aprendizagem precisa levar em consideração o modo como seus alunos acolherão e avaliarão.

A seguir apresenta-se sugestões de estratégias individuais e coletivas, que tomam como base, o objetivo da Filosofia. Essas propostas são resultados de estudos e experiências da pesquisadora, que exerce atividade docente em Filosofia. E ainda, vale ressaltar, que as estratégias II, III e VII são releituras de atividades publicadas no site *Brasil Escola*.

I - Formas diversificadas de comunicação das ideias de um texto: música, poesia receita, bula, júri, viagem, quadrinhos, simulação

Objetivo: Aprender conhecimentos curriculares e desenvolver habilidades analíticas, interpretativas e criativas.

Participantes: A turma deve ser dividida em equipes de aproximadamente 6 componentes.

Procedimentos:

- 1) Definir a temática do estudo e elaborar a ficha de avaliação.
- 2) Dividir a turma em equipes e sortear as formas de representar as ideias do texto.
- 3) Em equipe, leitura e compreensão das ideias do texto, sendo o mesmo texto para todas as equipes.
- 4) Elaboração de uma nova forma de comunicação das ideias do texto em estudo.
- 5) Construção do material didático para apresentação oral, conforme a forma de comunicação da equipe.
- 6) Distribuição dos papéis de cada membro da equipe.
- 7) Apresentação oral, de modo que todos os membros da equipe sejam protagonistas.

Avaliação: Distribuir às equipes, fichas de avaliação contendo critérios, como: domínio do assunto, interação da equipe, exercício da função de forma adequada, recursos didáticos coerentes, dentre outros. Realização da avaliação pela equipe. O professor faz a síntese integradora, comentando as fragilidades e potencialidades.

II - Jogo: síntese integradora de conhecimentos

Objetivo: Responder perguntas para dinamizar a aula, estudo ou lição, revisando um assunto já estudado, ou estudar uma nova lição.

Participantes: A turma deve ser dividida em equipes de aproximadamente 4 componentes.

Procedimentos:

- 1) Preparar os cartões, utilizando cartolina ou outro tipo de papel para distribuir 1 para a cada equipe. Se o professor preferir envolver os alunos na confecção desses cartões, juntos definem o padrão e eles fazem seus próprios cartões.
- 2) Elaborar 10 duplas de perguntas (um total de 20 perguntas).
- 3) Fazer perguntas de duas em duas, possibilitando a opção de haver sempre duas possíveis respostas (VV, VF, FF ou FV). Exemplo: Atenção alunos! Aqui a primeira dupla de perguntas: Marcos foi um dos doze discípulos de Jesus (F). Davi foi ungido por Samuel ainda quando Saul era rei (V)
- 4) Assim como no jogo dos cartões A, B, C os alunos devem levantar o cartão escolhido quando você disser “3”. É importante dizer-lhes que ninguém deve levantar o cartão antes ou depois da contagem. Se assim o fizer, perde os pontos dessa jogada. Para executa-lo é necessário confeccionar os cartões VV - VF - FF - FV.

Avaliação: Gravar o desempenho individual e coletivo, solicitar que os próprios alunos apontem fragilidades e potencialidades demonstradas pelas equipes no processo de realização da atividade e concluir com a síntese integradora de conhecimentos.

III - Imagem e ação: explorando conceitos filosóficos

Objetivo: Representar, sem palavras, apenas com movimentos e desenhos, um conceito ou uma citação filosófica, tendo em vista, o domínio de conteúdo acerca de uma temática.

Participantes: A turma deve ser dividida em equipes de aproximadamente 5 componentes

Procedimentos:

- 1) Atividade com imagem e ação é uma estratégia para se trabalhar conceitos filosóficos em sala de aula presencial. Para que a atividade seja realizada e alcance os objetivos esperados, o professor pode solicitar que os alunos leiam e analisem antes do encontro docente x discente um texto específico ou alguns termos importantes.
- 2) Em sala, o professor pode separar os estudantes em equipes. Em uma sala com 20 alunos, pode haver quatro equipes com cinco componentes cada. Duas equipes serão parceiras e duas serão adversárias. Por exemplo: A e B são parceiras entre si e adversárias de C e D. A equipe C e a D são parceiras entre si e adversárias de A e B.
- 3) Dessa forma, a equipe A deverá executar a mímica ou o desenho para que a equipe B tente decifrar. Se B acertar, as 2 equipes pontuam. Se B errar, as equipes C e D tentam decifrar e, se acertarem, pontuam.

Avaliação: Distribuir papéis em branco e canetas, solicitar que cada membro da equipe pense em algo que aprendeu e expressar por meio de um desenho. Pedir que um participante que inicie o desenho e passa o papel. Em círculo, um vai acrescentando o desenho do outro, no final, comenta/socializa o que se construiu de conhecimentos.

IV - Comunicação coletiva das ideias de um texto com funções diversificadas

Objetivo: Fixar conteúdos curriculares e desenvolver habilidades de liderança, interpessoais, analíticas, interpretativas e criativas.

Participantes: A turma deve ser dividida em equipes de aproximadamente 6 componentes.

Procedimentos:

- 1) Definir a temática do estudo.
- 2) Dividir a turma em equipes com funções diferentes: recepção, coordenação, apresentação, questionamento, ilustração, relacionamento, enriquecimento, avaliação e síntese.
- 3) Em equipe, leitura e compreensão das ideias do texto, o mesmo texto para todas as equipes.
- 4) Preparação da apresentação oral, conforme a função da equipe.
- 5) Distribuição dos papéis de cada membro da equipe.

6) Apresentação oral, de modo que todos os membros da equipe sejam protagonistas.

Avaliação: Registrar o desempenho individual e coletivo, aplicar um *quiz* sobre o conteúdo explorado, comentar as respostas em forma de síntese integradora, possibilitando ao aluno se autoavaliar, na busca de ressignificar seu aprendizado.

V - Jornal didático: atividade interdisciplinar

Objetivo: Integrar conteúdos curriculares e desenvolver habilidades de liderança, interpessoais, analíticas, interpretativas, criativas e síntese.

Participantes: A turma deve ser dividida em equipes de aproximadamente 6 componentes.

Procedimentos:

- 1) Definir a temática do estudo e elaborar a ficha de avaliação.
- 2) Dividir a turma em equipes com atribuições diferentes na elaboração do conteúdo, que compõe o jornal: editorial, informe, artigo, aspectos político, econômicos e culturais, lazer, quadrinhos, horóscopo, arte e festas, cruzada, classificados.
- 3) Elaboração do conteúdo do jornal, conforme atribuição definida para cada equipe.
- 4) Construção do jornal, apresentação escrita e oral pelas equipes.

Avaliação: Considerando a qualidade do conteúdo do jornal, formatação dos textos e diagramação, bem como a apresentação oral, atribuir conceitos (Insuficiente, Suficiente, bom ou Ótimo).

VI - Visita didática: elaboração do projeto e relatório

Objetivo: Construir conhecimentos e desenvolver habilidades investigativas, análise e interpretação da realidade, à luz de fundamentos teóricos e síntese integradoras de saberes.

Participantes: A turma deve ser dividida em equipes de aproximadamente 6 componentes.

Procedimentos:

- 1) Definir a temática do estudo.
- 2) Dividir a turma em equipes com atribuições na elaboração do projeto de pesquisa e relatório final.
- 3) Elaboração do instrumento de coleta de informações.

- 4) Contato e celebração de parcerias com instituições a serem visitadas: fábricas, supermercados, shoppings, comunidades alternativas, aterro sanitário, assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra.
- 5) Realização da visita e coleta de informações.
- 6) Construção do relatório, apresentação escrita e oral.

Avaliação: Atribuir nota de 01 a 10, considerando o processo e a culminância do trabalho, a partir dos produtos relatório e apresentação oral.

VII - Uso do *Instagram*: manifestações temáticas

Objetivo: Construir conhecimentos e desenvolver habilidades investigativas, análise e interpretação da realidade, à luz de fundamentos teóricos e síntese integradoras de saberes.

Participantes: Turmas de qualquer período em estudo.

Procedimentos:

- 1) Definir a temática do estudo, por exemplo os filósofos pré-socráticos.
- 2) Solicitar que os alunos façam uma fotografia que represente qual elemento determinado filósofo considerava como primordial.
- 3) Se o tema for “**ética**”, solicitar que os alunos representem situações que julguem como contrárias àquilo que estudou. Enquanto elaboram aquilo que pretendem fotografar, os estudantes estão se relacionando com o conteúdo e isso pode ser um facilitador da aprendizagem.
- 4) Pode-se solicitar também, que os alunos registrem situações que reflitam uma mudança de valores da nossa sociedade em relação a outras décadas. Por exemplo, mulheres em exercício de algum ofício considerado, em outras décadas, como tipicamente masculino.
- 5) Tem-se também, a possibilidade de criar vídeos de até 15 segundos. Os alunos podem fazer uma atividade de entrevista sobre algum aspecto estudado, como o conceito de “alienação em Marx”.
- 6) Ao fim da atividade, os próprios estudantes comentam o resultado de suas entrevistas.

Observação: A realização desses procedimentos envolvem atividades presenciais e on-line, conforme os acordos entre docente e discentes.

Avaliação: O professor faz a síntese integradora, comentando as fragilidades e potencialidades, com possibilidade de revisão/reconstrução pelos alunos para melhoria da aprendizagem.

Apresentou-se aqui então, estratégias como sugestão didática no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Filosofia, admitindo-se que tais atividades só terão sucesso, se o docente dominar o processo de realização, de forma a orientar interativa e interventivamente os alunos, no sentido de torná-los sujeitos protagonistas de suas aprendizagens. Reforça-se a compreensão de que a teoria e a prática associam-se mútua e permanentemente no processo de interação docente e discente, estabelecendo uma relação necessária no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano das instituições escolares.

Considerações finais

É sempre desafiante concluir, sem pôr ponto final! Mas é gratificante deixar interrogações e vontade ao leitor de enveredar pelo fascinante caminho do pensamento.

(PAIVA, 2010, p. 71)

Analisando-se as considerações apresentadas, infere-se que o componente curricular Filosofia na Educação Básica precisa de uma ressignificação, restabelecendo a busca, a inquietação, a angústia, enfim, a consciência de que o homem é um eterno aprendiz, um desbravador de sentidos e verdades, cientes de que estas não são absolutas.

Sabendo-se que a Filosofia é um espaço privilegiado de encontros, de conflitos, de ampliação de conhecimentos, de construção de saberes, de vivências e trocas de experiências interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem, esse processo urge mudanças no fazer pedagógico, isso só se concretizará, mediante fundamentos, planejamento de cada ação docente e discente num caminhar de reflexão-ação-reflexão.

Na busca de possibilitar a construção e aperfeiçoamento de uma prática pedagógica centrada no processo de ensino e aprendizagem, pautada na formação de sujeitos éticos e comprometidos com o mundo em que vive, as discussões apresentadas neste texto, sinalizam para a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem da Filosofia, tendo em vista, o despertar da consciência do homem sobre si mesmo, sobre os outros e o mundo.

Assim, não importa a estratégia de ensino e aprendizagem adotada, se tem caráter temático ou baseado nos aspectos sócio históricos. O importante é que se consiga possibilitar aos alunos, a vivência do pensar, sem distorcer o próprio sentido do pensar e do dizer dos pensadores, nem eliminar a curiosidade inerente a natureza humana, provocando o desejo de questionar os saberes cristalizados, conceitos e concepções, paradigmas sem relação com as experiências existenciais do aprendiz. Espera-se assim, com este estudo, de alguma maneira, contribuir para uma reflexão de docentes e discentes, acerca do componente curricular Filosofia, rumo à qualidade do pensar e agir, como fatores resultantes da inquietude humana.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. 472 ps. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. 600 ps. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://cnebncc.mec.gov.br/docs/bncc_ensino_medio.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL ESCOLA. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Disponível em: < <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/filosofia.htm> >. Acesso em: 06 dez. 2018.

CAMARO, Marculino. **Filosofia do conhecimento e ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2008.

FERREIRA JR, Wanderley José. O ensino da filosofia na educação básica como experiência do pensar. **Saberes**, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 32-42. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/download/6644/5194/> >. Acesso em: 28 nov. 2018.

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

GOTO, Roberto. Um diálogo e um simpósio intermináveis. In: TRENTIN, René; GOTO, Roberto (Orgs.). **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 95-108.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

NIETZSCHE, Friedrich. Considerações extemporâneas. In. NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Trad. Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

HUHNE, Leda Miranda. **Filosofia: introdução ao pensar**. Rio de Janeiro: Uapê, 2006.

PAIVA, Vanildo de. **Filosofia, encanamento e caminho: introdução ao exercício do filosofar**. São Paulo: Paulus, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, São Paulo: Cortez, 1986. p.17-30.

SOARES, José Rômulo. Práxis e educação transformadora. In: MAIA, L. A.; SOARES, J. Rômulo; FRAGA, Regina. C. Q. (Orgs.). **Práxis e formação humana**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Trad. Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VESCE, Gabriela E. Possolli. **Psicologia Cognitiva**. Blog InfoEscola: navegando e aprendendo. p. 01-03. 2018. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/psicologia/cognitiva/> >. Acesso em: 28 nov. 2018.

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DO PORTFÓLIO ARTÍSTICO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Francisco Renato Lima

Considerações iniciais

O processo do portfólio gera inquietação e até desconforto, tamanho é o sentimento da reflexão acerca de tudo que nos é ensinado. Nós alunos da FSA, no curso de Pedagogia, não aceitamos mais o conhecimento como pronto e acabado, que deve ser transmitido e, sim, o conhecimento como algo a ser construído continuamente, renovando-se sempre.

(Benigna Maria de Freitas Villas Boas, 2005
[adaptado])

Experiências universitárias e histórias de caráter biográfico assumem lugar na escrita heterogênea deste estudo. Na tentativa de reconstruir uma experiência universitária vivenciada no curso de Pedagogia, no cumprimento às atividades didáticas da disciplina: *Estudos Teórico-metodológicos das Artes*¹ busca-se, através de um discurso mesclado por nuances subjetivas e objetivas, desvelar a face de uma trajetória de formação de professor, marcada pelo crescimento intelectual, inscritas nas páginas de um portfólio artístico.

Nesse exercício de reconstrução de experiências vividas, as aprendizagens formais e informais do autor foram demarcadas pela captação dos fatos da realidade e das inferências sobre eles, não sendo neutro face às dificuldades, aos entraves ocorridos na prática, mas construindo e reconstruindo o saber, a partir disso.

A construção de um portfólio no ensino de Artes no âmbito universitário emerge como perspectiva inovadora no fazer

¹ A disciplina foi ministrada pelo professor Esp. Ariosvaldo Saraiva da Costa, a quem dispenso meus agradecimentos pela leitura e apreciações do trabalho na época (2012.1), que agora se apresenta neste formato.

pedagógico. É mais que um simples trabalho acadêmico, constitui-se de um documento de autoconhecimento e aprimoramento de potencial cognitivo e epistemológico, resultante de uma parceria dialógica e reflexiva entre docente, discente e o contexto no qual se inserem e inscrevem suas histórias.

A realização deste tipo de atividade constitui-se como de fundamental importância em cursos de formação de professores, na medida em que os subsidia na construção de diferentes meios de diversificar o ensino, dando novos significados aos contextos de atuação, ampliando suas aptidões como profissional docente e como ser humano, ampliando seus horizontes de compreensão e simbolização dos processos cognitivos e heterogêneos de aprendizagem.

Como sujeito-participante da própria pesquisa, o autor (na época, acadêmico de Pedagogia), aceitou o desafio com a ânsia de descortinar o novo, o desconhecido, através de uma curiosidade explícita, como uma criança que vivencia o primeiro dia de aula, meio a um emaranhado de sentimentos, anseios, medos e esperanças, que, posteriormente, tornar-se-iam em fortuitas lembranças, de um rico percurso de aprendizagem docente.

Essa reflexão encontra lugar para sustentar-se, no pensamento do poeta escritor português, Fernando Pessoa (1982, p. 259), quando, de forma poética, narra sobre seu momento de descoberta da leitura, na obra '*Livro do Desassossego*':

Não choro por nada que a vida traga ou leve. Há porém páginas de prosa que me têm feito chorar. Lembro-me, como do que estou vendo, da noite em que, ainda criança, li pela primeira vez numa selecta o passo célebre de Vieira sobre o rei Salomão. «Fabricou Salomão um palácio...» E fui lendo, até ao fim, trêmulo, confuso: depois rompi em lágrimas, felizes, como nenhuma felicidade real me fará chorar, como nenhuma tristeza da vida me fará imitar. Aquele movimento hierático da nossa clara língua majestosa, aquele exprimir das ideias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais - tudo isso me toldou de instinto como uma grande emoção política. E, disse, chorei: hoje, lembrando, ainda choro. Não é - não - a saudade da infância de que não tenho saudades: é a saudade da emoção daquele momento, a mágoa de não poder já ler pela primeira vez aquela grande certeza sinfônica.

É partindo desse lugar, portanto, que objetiva-se neste relato de experiência, descrever uma trajetória de aprendizagem significativa no

âmbito do Ensino Superior, analisando de que forma o portfólio contribui para a formação do professor e o enriquecimento do processo didático de ensino de Arte em sua futura prática profissional, no âmbito da Educação Básica. A proposta fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de literatura, com caráter qualitativo, à luz de autores, como Alves (2006), Condemarían; Medina (2005), Hargreaves (2002), Kastrup (2001), Villas Boas (2004/2005), Weffort (1996), bem como os fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, entre outros que tomem a discussão como cara às suas pesquisas.

Nessa medida, este capítulo situa-se no campo dos estudos da formação do professor da Educação Básica, que se inicia no Ensino Superior, por isso, exige-se que este seja de qualidade, construído a partir de estratégias reflexivas que possam servir de base para a atuação prática do futuro professor, agente da práxis educativa. Nesse sentido, enfoca-se a necessidade do investimento na formação dos professores, de modo a oportunizar uma constante reflexão sobre as problemáticas no contexto da sala de aula, do sistema educacional e da sociedade em geral. O conhecimento dessas problemáticas pressupõe então, o rompimento com antigos paradigmas e a adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem, que poderão contribuir para a superação das fragilidades na Educação Básica.

Portfólio e Arte: das práticas didático-pedagógicas e formação docente e discente

No contexto de um ensino dinâmico e criativo, o portfólio surge como uma rica maneira de acompanhar o processo de aprendizagem do discente e da prática docente, visto que é o retrato do desempenho de ambos: do aluno, em processo de crescimento escolar; e do docente, em processo de autoavaliação sobre as concepções pedagógicas que norteiam suas práticas de ensino naquele período acadêmico em que a atividade está sendo realizada. Dessa forma, o portfólio, como instrumento crítico-formativo, atende à demanda de formação docente e discente, de forma interdisciplinar, reforçando “[...] os laços entre alunos e professores ao situá-los como co-participantes do processo de aprendizagem” (CONDEMARÍAN; MEDINA, 2005, p. 15).

A serviço de uma educação para a democracia e para o desenvolvimento de possibilidades múltiplas e criativas de aprendizagem, o portfólio no ensino de Arte no âmbito da Educação Superior nos cursos de formação de professores que atuarão na Educação Básica, adquire novos sentidos e possibilidade, despertando a criatividade de cada sujeito, proporcionando uma aliança entre os eixos teoria e prática, buscando elucidá-los e minimizar as possíveis lacunas existentes entre eles.

A trajetória do ensino de Arte na Educação Básica no Brasil é marcada por resistências e falta de reconhecimento, tanto por parte dos professores, como da própria regulação legal. Isto só veio acontecer com a promulgação da nova LDB (Lei nº 5692/71), que determinou a obrigatoriedade do ensino de Arte em todas as séries da Educação Básica. No ano de 1973, o governo criou cursos superiores, que atendessem a essa demanda de professores com a graduação em Licenciatura Curta de Educação Artística, com duração de dois anos, em universidades brasileiras. A LDB nº 9.394, lançada em 1996, em seu Art. 26, § 2º, reforçou a determinação da lei anterior: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Essa breve contextualização histórica do ensino de Arte no Brasil é necessária à fundamentação deste texto, em face da discussão referir-se a um curso de formação de Pedagogos, mas que, dentro de sua organização curricular polivalente, há um destaque para a disciplina de Artes, uma vez que, ela é trabalhada por ele, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Daí, a ênfase nesta qualificação durante o processo formativo do Pedagogo, como forma de capacitá-lo na organização do ensino de Artes na escola básica.

Prata-Linhares (2012, p. 59), destaca que “a inclusão da arte na formação de professores é importante, entre outros motivos, porque tem o potencial de equipar os indivíduos com ferramentas para **questionar e desenhar seu mundo, sua realidade**”. (Grifos meus). Esses últimos aspectos, sobretudo, coincidem com a proposta de trabalho do professor da Educação Infantil, quando assume o compromisso de cuidar, brincar e educar, conforme orienta o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998).

Quanto aos portfólios, estes se caracterizam como construções pessoais, que ilustram o modo de ver o mundo de cada aluno (autor). Embora atendam a critérios básicos de organização, estrutura e elementos composicionais, não existe uma estrutura fixa de formatação, ou “receitas com modo de fazer”, prevalecendo à imaginação e a criatividade, elementos básicos do ensino de Arte, pois pintam os pensamentos, os sentimentos, as maneiras de agir e comunicar-se, construindo assim, as competências e habilidades artísticas próprias do sujeito da aprendizagem.

Uma escrita espontânea e criativa do aluno pressupõe uma concepção de professor inovador e dinâmico em práticas pedagógicas, que mobilize os saberes prévios dos alunos, contextualizando e problematizando a temática em foco, por meio do debate e da discussão criada na relação pedagógica, na mediação de aprendizagens e que, por isso, entende que:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (WEFFORT, 1996, p. 14).

O uso do portfólio na disciplina de Arte no curso de Pedagogia é uma maneira inteligente de levar os futuros professores da Educação Básica, a registrarem as próprias atividades e as aprendizagens que constroem a partir do trabalho coletivo e individual, os obstáculos que decorrem no desenvolvimento do trabalho e as formas de superá-los. Ao fazer esse registro diário, em movimento contínuo, o aluno desenvolve o hábito de produzir cientificamente, a partir de suas experiências cotidianas, a pensar sobre as próprias práticas e repensar o próprio processo formativo em construção. No entendimento de Lima; Silva (2014, p. 05-06):

O portfólio constitui-se, portanto, em um projeto de interação e construção do saber, que busca explorar através de uma metodologia inovadora, a capacidade de pensar, criar e recriar o vivido. Um portfólio rico de conteúdo, bem ilustrado deve incluir textos, recortes e reflexões pessoais, produções individuais ou coletivas, entre outros. A maneira como se organizar os dados também é muito importante, pois é preciso selecionar os dados e as informações que irão compor o instrumento, para evitar a divagação e o excesso de conteúdos, sem se deter a uma temática específica, e assim correndo o risco de perder a possibilidade de

uma análise mais minuciosa, seletiva e organizada dos registros necessários para o processo de avaliação.

A utilização planejada do portfólio é, portanto, uma forma de correspondência entre professor, aluno e processo de aprendizagem. De acordo com Alves (2006, p. 109), ao “utilizar uma estratégia como a dos portfólios, o principal desafio é colocar o estudante como responsável pelo seu processo de aprendizagem”, encorajando-o a resignificar o saber vivido e as experiências que se lançam.

O “trabalho com portfólio” (VILLAS BOAS, 2004; 2005) constitui-se de uma possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento, possibilitando que o aluno desenvolva maneiras próprias de aprendizagem e adquira uma postura independente e autônoma frente ao conhecimento. Neste sentido, ele é empregado como um procedimento metodológico na dinâmica da aprendizagem dos alunos, mediante seus registros e produções individuais (ZANELATO, 2008).

Na disciplina de Arte em cursos de formação docente, o portfólio representa o lugar e o tempo da criatividade e da aprendizagem interacionista e significativa, pois permite que os alunos tenham “mais voz e visibilidade para suas atividades e realizações diversas através dos meios de comunicação escritos, orais, visuais, tecnológicos ou dramáticos, os quais incorporam uma mistura de estilos” (HARGREAVES, 2002, p. 63).

Dessa forma, o caráter didático-metodológico e o artístico atribuído ao portfólio imbricam-se de responsabilidade e de compromisso com uma aprendizagem autêntica, que represente uma formação para a reflexão crítica e a transformação dos saberes comuns em saberes epistêmicos na vida dos alunos, que ganham consciência, oportunidade de invenção e desenvolvem a criatividade e ludicidade, enquanto organizam o portfólio.

Portfólio e Arte: das possibilidades de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

O contexto da avaliação da aprendizagem é amplo e marcado por impasses e controvérsias, quanto às formas como acontece no processo de ensino e aprendizagem. No Ensino Superior essa questão tem contornos ainda mais complexos, visto o papel da avaliação no

processo de formação para a cidadania, o espírito crítico e a responsabilidade social, e, que por isso, deve ser pensada e praticada dentro de parâmetros que atendam a essa demanda social. Caso contrário, incorre no risco de ser apenas mais um mecanismo de coerção e força, impregnado no saber da instituição de ensino e que se refletirá na formação do estudante e em sua prática profissional.

É dentro desse contexto, que o portfólio surge como uma possibilidade de romper como traços de tradicionalismo e autoritarismo nas formas de avaliar o ensino e a aprendizagem e consolida-se como instrumento de diálogo e continuidade na aprendizagem. Tanto no âmbito teórico-acadêmico como no prático, percebe-se que já há uma inquietação entre os docentes do Ensino Superior acerca da importância de inovar as práticas pedagógicas, de se pensar em estratégias didáticas que encontrem lugar e sentido na formação do aluno e na atuação profissional. Dentre essas preocupações, as formas de proceder a avaliação da aprendizagem assume lugar de destaque nos discursos pedagógicos, revelando assim, um reconhecimento, ainda que em parte, de que apenas as provas tradicionais como geralmente utilizou-se para “controlar” e “regular” a aprendizagem dos alunos, não é suficiente para compreender um todo que envolve o ensino e a aprendizagem, até mesmo porque, a nova perspectiva de avaliação que se apresenta, busca acompanhar e subsidiar a aprendizagem do aluno e não controlá-lo, definir, medir ou classificar competências, mas promovê-las. Neste sentido, Condemarian; Medina (2005, p. 15) aponta que:

[...] quando a avaliação constitui um processo compartilhado entre professores e alunos, evita-se os efeitos negativos já mencionados, encoraja-se o aluno a melhorar a afetividade de suas aprendizagens, a participar na tomada de decisões, a entender suas próprias competências e necessidades e a responsabilizar-se por sua própria aprendizagem.

O modelo de provas tradicionais não permite uma avaliação adequada do aluno, considerando as diferentes dimensões que interferem na aprendizagem. Por isso, novas técnicas e formas de avaliar, emergem como possibilidades de atender a esse modelo social, que tem aparato teórico e legal, conforme assinala a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, ao orientar

que, na avaliação da aprendizagem do aluno, os aspectos qualitativos devem se sobressair sobre os quantitativos.

Como instrumento avaliativo no processo de ensino-aprendizagem pode ser um grande aliado dos professores em todos os níveis de ensino: da educação infantil ao ensino superior, acompanhando rigorosamente o desenvolvimento do aluno. O uso do portfólio pressupõe uma construção dialógica do instrumento, desafiando o professor a ministrar um ensino baseado nos princípios da abordagem construtivista, em que os sujeitos constroem o próprio conhecimento, através de suas experiências, sua realidade, seu contexto sociocultural; de uma maneira processual e construtiva. (LIMA; SILVA, 2014, p. 05)

A partir dessa orientação, o portfólio, enquanto instrumento de avaliação formativa e processual da aprendizagem, tem por objetivos, promover aprendizagens significativas, atender as circunstâncias, contextos e construção identitária de cada sujeito envolvido diretamente no próprio processo de aprendizagem, privilegiar a aprendizagem autônoma e o senso de responsabilidade na vida estudantil e profissional, criar condições para o desenvolvimento da capacidade de organização e planejamento individual e coletivo, e integrar o quadro de instrumentos de avaliação da aprendizagem de forma dinâmica e de produção independente.

Nessa perspectiva, de acordo com Condemarián; Medina (2005, p. 15), para que “a avaliação seja um processo participativo, os professores, em conjunto com seus alunos, devem elaborar seu próprio sistema de avaliação, cujas metas se refiram aos objetivos da aprendizagem e às experiências consideradas desejáveis”. Do reconhecimento do portfólio como instrumento avaliativo, é que a experiência com o portfólio nas atividades da disciplina de *Estudos Teórico- Metodológicos das Artes*, no curso de Pedagogia, ganha espaço a seguir.

Portfólio artístico: o relato das experiências vividas

A proposta de construção de um portfólio artístico, de caráter avaliativo e formativo, teve fecundação no princípio das atividades curriculares da disciplina *Estudos Teórico- Metodológicos das Artes*, atendendo ao cumprimento da ementa curricular do sexto período (2012.1) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Santo

Agostinho (FSA)². O pensamento que alinhou os rumos a serem seguidos foi o de que:

Uma das possibilidades da arte é proporcionar o engajamento de adultos na exploração imaginativa de si próprios e nas relações com seus universos. Para a compreensão do desconhecido a imaginação é central. É uma das maneiras de examinarmos interpretações alternativas de nossas experiências, tentando outro ponto de vista. Quanto mais reflexivos e abertos formos para o ponto de vista dos outros, mais rica será nossa imaginação para compreender contextos alternativos. (PRATA-LINHARES, 2012, p. 58-59)

O primeiro contato com a proposta foi bastante desafiador, e aparentemente difícil, complexo até, por trazer uma tarefa diferenciada de organização do ensino, que, poucas vezes, havia sido realizada durante o curso. Lançada a ideia, o professor deixou todos muito livres quanto à forma de organizarem seus trabalhos. Num primeiro momento, os alunos mostraram-se resistentes e inseguros, por terem que criar o próprio material para organizar o trabalho. Houve um alvoroço na turma. Eufóricos, todos queriam pesquisar e escolher a melhor forma de apresentação. As dúvidas e ansiedades foram muitas, as quais, o professor demonstrou compromisso em saná-las. Em meio às dificuldades que iam surgindo, orientava os alunos, de forma individual ou coletiva, explicando e repetindo os detalhes, buscando trazer segurança e aprendizado para todos. Essa atitude docente, de mediar de forma processual e sem interferências diretivas, que tolhessem o potencial criativo dos alunos foi fundamental para os resultados obtidos. Sobre isso, Kaufman (1998, p. 14) aponta:

Uma concepção de aluno ativo e criador corresponde a um docente igualmente ativo e criador, não só preocupado em ordenar como deverão aprender seus alunos, mas interessado em averiguar quais são suas ideias, que tipo de informação necessitam e como intervir para ajudá-los. Esta nova atitude do professor supõe aceitar que todos os elementos da sala de aula possam ensinar e aprender, isto é, que todas as trocas possíveis entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo são legítimas e necessárias.

² Atualmente, Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA), conforme determinação do Ministério da Educação (MEC) do final de 2017, no entanto, na redação deste texto, mantém-se a nomenclatura antiga, em respeito ao período em que a atividade foi realizada.

O processo de acompanhamento da aprendizagem por meio do portfólio atende aos princípios de uma abordagem construtivista dos conteúdos, em que o conhecimento acontece por meio da experiência vivida pelo sujeito da aprendizagem no contexto cultural e social em que a experiência se processa. O ensino valoriza o processamento da aprendizagem cognitiva, a conservação da memória e uma aprendizagem inteligente e independente.

Como recurso contínuo da aprendizagem, a construção do portfólio caracterizou-se pelo caráter formativo, dialógico e democrático, pois viabilizou aos alunos, o aprimoramento de suas próprias ações, adquirindo novos olhares e sentidos pedagógicos aos diferentes meios e formas de construir o conhecimento fornecido pelas teorias e experiências particulares.

Ao longo do desenvolvimento da disciplina, cada aluno foi ganhando autonomia e confiança, o que foi possível perceber pelo resultado dos portfólios, que revelaram trajetórias subjetivas e heterogêneas de aprendizagens, expressas pela construção e transformação do conhecimento adquirido durante as aulas.

A forma de registro das atividades variou de aluno para aluno, mas, no geral, todos faziam o registro diário de cada aula, anotando todos os detalhes transcorridos, e acrescentando as críticas, as falas do professor e dos colegas, como forma de construir um referencial prévio daquele que seria futuramente um registro documental de um período letivo de estudos universitários.

No processo de construção do portfólio, as estratégias de escrita utilizadas por cada autor na produção do texto direcionaram-se aos conhecimentos de mundo de cada um, pois todo texto traz em sua natureza, o fenômeno da intertextualidade³ entre os gêneros. Essa relação entre diferentes tipos e gêneros textuais na construção do portfólio ocorreu-se desde a definição dos instrumentos de registro e coleta de dados, como os cadernos e blocos de notas, nos quais eram

³ Fenômeno que, segundo Koch; Bentes; Cavalcante (2012, p. 17), “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (*domínio estendido da referência*) dos interlocutores”. (Grifo das autoras). Portanto, uma mescla híbrida de textos, gerando múltiplas possibilidades de sentidos na interação leitora.

feitos os registros de cada aula; na organização do texto escrito, em que se utilizaram diferentes gêneros textuais, como letras de músicas, poemas, entre outros. A escrita é, portanto uma interação entre autor, texto e leitor na interpretação dos fatos da realidade.

Os registros das informações coletadas deram uma ideia de movimento e estrada percorrida a um determinado lugar. Nesse caso, o lugar foi o saber autônomo. Enquanto que outros métodos tradicionais de acompanhar a aprendizagem constroem-se apenas pela visualização de um momento estático, o portfólio representa o próprio movimento, a vida em si mesma, construída pela relação entre os sujeitos e os contextos em que se inserem.

A estrutura composicional e organizacional do portfólio deu-se de forma livre e a critério do autor. Por exemplo, o trabalho construído pelo autor deste texto, constou de: capa, folha de rosto, epígrafe, dedicatória, agradecimentos, ficha de identificação e painel fotográfico do autor, apresentação da proposta, introdução, desenvolvimento (Intitulado: “*O portfólio na trilha metodológica da ensinagem de Arte: uma experiência vivida heterogeneamente*”) subdividido em tópicos (I. “Portfólio no ensino de Arte: considerações técnicas básicas”; II. “Portfólio: relatos experienciais”), considerações finais, referências, apêndices e anexos.

Quanto ao aspecto estético, foi explorado através de um livro organizador com capa personalizada e páginas plastificadas, nas quais foram ordenados os textos, e, ao final, foi colocado dentro de uma caixa de papelão, que lhe deu a impressão de uma embalagem de presente, conforme identifica-se na Figura 01, a seguir.

Cada autor, ao organizar seu trabalho, buscou fazê-lo ao seu modo e de acordo com suas preferências, selecionando como as informações deveriam ser destacadas, dando ênfase àquelas mais caras ao estudo desenvolvido durante a disciplina e as suas experiências com a disciplina de Arte ao longo da escola básica. Esse exercício permitiu que fosse possível traçar um perfil do percurso histórico de cada aluno e da forma como a escola abordou a disciplina de Arte em sua vida estudantil, revelando aí, as disparidades e as inadequações que essa disciplina, historicamente e culturalmente, tem ocupado no currículo da educação brasileira.

Figura 01: Capa e caixa do portfólio



FONTE: Arquivo particular do autor

Além dos relatos das atividades de cada aula, que foram digitalizados e organizados em ordem cronológica, o texto constituinte do portfólio constou de uma coleção organizada e planejada de todos os documentos relativos à disciplina (plano de curso e plano de atividades), os textos discutidos em sala de aula ou em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os trabalhos e atividades produzidos de forma individual ou coletiva, entre outros recursos, como desenhos feitos pelo próprio autor, fotos e gravuras pesquisadas na internet, textos de diferentes gêneros (músicas, cantigas de roda etc.) e tipos (narrativo, descritivo e dissertativo), entre outros elementos que tornaram a exposição mais rica e bem elaborada conforme o objetivo do trabalho.

A atividade envolveu diretamente os alunos na construção do saber, levando-os a auto-avaliarem-se constantemente, em um processo ininterrupto de consciência dos próprios feitos, buscando inovar em recursos que enriquecessem o portfólio, por meio de uma linguagem clara e simples. Em cada trabalho percebia-se a subjetividade de seus autores, de forma a atrair e encantar os leitores, pois todos queriam que seu portfólio fosse divertido e bonito aos olhos de quem o folheasse. Do esforço e capacidade de expressão e

comunicação de cada um resultou em verdadeiras obras de arte, que foram expostas em uma sessão coletiva em sala de aula. Assim, a atividade atendeu a uma perspectiva dinâmica e desafiadora para o ensino de Arte no Ensino Superior, preparando o profissional que atuará na Educação Básica. Conforme Kastrup (2001, p. 213):

O aprendizado em artes não se esgota na aquisição de respostas e regras. A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo.

A marca da individualidade e da pessoalidade ficou explícita em cada trabalho. Dos mais elaborados aos mais simples, todos continham um pouco do aprendizado de cada um, sob a influência de visões de mundo muito heterogêneas, contemplaram o todo de uma aprendizagem plural, que se construiu pelo debate, pela diferença e pela diversidade de pensamentos e “mundos”, que se encontram e desencontram num constante processo de fortalecimento da condição humana e da identidade de cada sujeito em particular. Dessa forma, o artístico, o belo, a imaginação e o lúdico permitiram percorrer caminhos diversos, viajar pelo tempo e pelo espaço, dando a estes, formas e contornos diferenciados, e, assim, construir um aprendizado, baseado na experiência e na livre expressão do criar.

As análises das reflexões contidas no portfólio permitiram que o professor da disciplina tivesse uma visão alargada da forma como cada aluno aprendeu, das perspectivas do processo de aprendizagem individual, que somente pela observação empírica não era possível traduzir. Tal exercício, possivelmente, permitiu que ele repensasse sobre suas práticas pedagógicas de sala de aula e de como pode reelaborar didaticamente os conteúdos disciplinares.

Os resultados desvelados em cada portfólio revelaram as implicações positivas desse tipo de atividade na vida dos estudantes. Dentre eles, destaca-se: o despertar para a leitura, o aperfeiçoamento da escrita, a liberdade de construção e raciocínio lógico, a flexibilidade frente à diversidade de pensamentos, capacidade de síntese, análise e expressão de ideias individuais e coletivas, evolução pessoal e educacional nos aspectos cognitivos e de aprendizagem colaborativa.

Desse modo, o portfólio refletiu mudanças de comportamentos e atitudes frente ao ensino de Arte no Ensino Superior, subsidiando os professores em formação para **as práticas futuras que desenvolverão com seus alunos da Educação Básica**⁴. O registro minucioso e particular, fez com que cada acadêmico pensasse sobre as experiências formativas que recebeu ao longo do processo formativo, e, como a maioria já eram professores titulares de sala de aula, puderam repensar sobre suas práticas docentes e seus reflexos na formação de seus alunos. Portanto, a reflexão e mudança de comportamentos foram os saldos mais marcantes da experiência.

Considerações finais

A utilização do portfólio no ensino de Arte é um caminho oportuno para o desenvolvimento de competências e habilidades múltiplas dos alunos, na medida em que, possibilita que eles criem e recriem a aprendizagem que vivenciam em sala de aula, aliadas às experiências de vida de cada um. É uma estratégia muito coerente para o ensino de Arte no curso de Pedagogia, bem como das licenciaturas em geral, que formam professores, e acima de tudo, educadores, no sentido mais profundo que a palavra assume na sociedade atual, em que o conhecimento apresenta-se como elemento

⁴ Uma percepção mais aprofundada sobre esse aspecto, pode ser vista em Lima; Silva; Silva (2015), em que os autores, a partir de pesquisa de campo, junto a professores, alunos e equipe pedagógica e diretiva, investigaram “o atendimento educacional pedagógico e docente no que se refere ao ensino de Arte” (p. 270) na Escola Municipal Simões Filho, em Teresina (PI). Os resultados apontaram que, “os desafios e pontos conflitantes acerca do ensino de Arte ainda são muitos, há muito que se repensar e que ser feito, e cada caso é um caso, não se pode generalizar, tomar uma amostra para definir o todo, pois a Escola Municipal Simões Filho, busca através da autonomia conquistada frente à clientela que atende, desenvolver um trabalho louvável com a disciplina de Educação Artística, o que contradiz, em muito, os casos gerais, uma vez que revela uma face produtiva, dinâmica, interativa e criadora, e que tem alcançado lugar de destaque no cenário cultural local”.

Que isso, então, sirva, a um só tempo, como ânimo para o fortalecimento das práticas já desenvolvidas; e encorajamento para enfrentar os novos desafios que se impõem na atualidade, sobretudo, em face das mudanças decorrentes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do novo formato do Ensino Médio.

Assim, fica reconhecido que, esses dois aspectos, constituem pontos caros e próximos à temática abordada neste estudo, mas que, aqui, não foi objetivo explorá-los.

determinante para a construção social e identitária do sujeito. E ser professor é tomar para si a responsabilidade de que está formando pessoas, seres humanos, vidas que se constroem ou desconstroem, determinadas, muitas vezes, pela interferência da escola.

O portfólio como ferramenta eficaz para o trabalho docente nos cursos do Ensino Superior é uma maneira de ampliar os horizontes da prática pedagógica e os modelos de avaliação da aprendizagem, que urge por reformulações e mudanças, como forma de responder a demanda de um Ensino Superior, que forme profissionais para o exercício da cidadania, a democracia entre as diversidades e a responsabilidade social.

Para tanto, as estratégias de ensino e aprendizagem para o Ensino Superior precisam superar os moldes do tradicionalismo e hierarquização do saber institucionalizado e verticalizado em sala de aula. Assim, o portfólio constitui como experiência de sucesso, contribuindo para o crescimento docente e discente, na medida em que diferentes saberes culturais entrelaçaram-se e levaram a sabedoria de mundo e da vida de cada sujeito.

Os registros das atividades em formato de portfólio proporcionam a aprendizagem coletiva e contextual. Com o exemplo apresentado neste estudo, espera-se que a proposta possa servir de encaminhamento para outros professores, de outros cursos e áreas do conhecimento humano, como forma de tornar o ensino mais próximo e acessível a realidade de cada aluno, tendo em vista, que ele é o narrador participante da própria história.

Portanto, tanto diante dessa experiência em particular, como de uma forma em geral, o portfólio no ensino de Arte e das demais disciplinas acadêmicas de cursos de formação de professores é um trabalho muito importante, por reunir elementos para formação crítica e emancipadora dos sujeitos, ajustando-os nas suas tomadas de decisões e nas iniciativas frente aos desafios enfrentados na prática pedagógica.

Referências

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos;

ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006. p. 101-120.

BRASIL. Lei Federal nº 9. 394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONDEMARÍAN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica:** um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. São Paulo: Artmed, 2005.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze:** pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2001. p. 207-223.

KAUFMAN, Ana Maria *et al.* **Alfabetização de crianças:** construção e intercâmbio: experiências pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade:** diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. Portfólio: espelho epistemológico de auto-avaliação e significação no processo de ensino e aprendizagem. In: VI Encontro de Educadores: pesquisas e experiências - Conhecimento Científico, Política Educacional e Práticas Educativas: velhos dilemas e desafios contemporâneos **Anais...** [CD-Rom]. São Luís: EDUFMA, 2014. v. 1. p. 1-10.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Francisca da Cruz da; SILVA, Jovina da. Constituição dos sentidos da disciplina de Artes na escola básica: um olhar

para a pluralidade de linguagens na prática pedagógica. **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), v. 32, p. 269-292, 2015.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Vol. I. Lisboa: Ática, 1982.

PRATA-LINHARES, Martha Maria. Contribuições da arte para a formação de professores universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 55-66.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação e Sociedade**. vol. 26, n.90, jan./abr., Campinas – SP, 2005, p. 291- 306.

WEFFORT, M. *et al.* **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZANELATO, José Roberto. **O portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

COMPONENTE CURRICULAR: ENSINO RELIGIOSO

UMA ABORDAGEM FILO-TEOLÓGICA PARA PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO QUE DESEJAM REPENSAR O HUMANO OUTRAMENTE

Antonio Danilo Feitosa Bastos

Considerações iniciais

O *ultimatum* a apresentação da verdade sobre o homem à luz da interpretação cristã sempre se fez tarefa necessária e desafiadora. Em solo brasileiro e latino-americano, são muitos os sujeitos sociais que assimilaram essa verdade, embora ainda haja um número considerável daqueles que não compartilham dela e de suas implicações sociais, educacionais e eclesiais.

A verdade a respeito do homem emerge como resultado da reflexão filosófica e teológica baseada na fé em um Deus criador-salvador. Alicerçada nessa reflexão, cujo enraizamento é fundamentalmente bíblico, a Antropologia teológica debruça-se sobre a crescente necessidade de ventilar a verdade com relação à questão de como repensar o humano ou como pensar o homem outramente.

É claro que, não se trata de uma tarefa fácil, mesmo em ambientes de intensa vivência da fé, reflexão filosófica e teológica, pois há uma visão dicotômica do homem entre espírito e corpo historicamente infiltrada nos meandros da vivência cristã. Desse modo, a discussão apresentada neste capítulo chamando à atenção do professor de Ensino Religioso sobre essa dicotomia de caráter oposição-exclusão e as tentativas de saná-la, à luz da fé cristã e do arcabouço de sua sapiência historicamente construída.

Dualismo antropológico platônico

As expressões orais e escritas que denunciam uma visão de dicotômica do ser humano não é uma máxima novidade oriunda da Modernidade. Já muito antes das modernas reflexões e, inclusive, da Filosofia grega, ela manifestava-se na cultura da Índia e da Pérsia

antigas. Mas, é com Platão, que essa visão é reflexivamente sistematizada e toma grandes proporções.

O pensamento platônico, propriamente metafísico, influenciou grandemente todo o Ocidente europeu. Penetrou na formação e desenvolvimento, tanto da Filosofia, quanto da cultura, da civilização e do ser humano europeu, chegando à Terra de Santa Cruz no século XVI. O que se quer acentuar aqui não são noções de História do Brasil, mas o histórico problema do dualismo que a alcançou. Como afirma Alfonso García Rubio (2001, p. 97):

Situados no Brasil no início do século XXI, continuamos precisando nos referir a Platão quando tentamos falar significativamente sobre o homem, mesmo que se trate do homem visto à luz da fé bíblico-cristã. Esta última parte da afirmativa pode parecer um despropósito, dado que Platão foi um pagão que viveu no século IV antes de Cristo, sem conexão alguma com as perspectivas bíblicas sobre o homem.

A intenção aqui não é desenvolver uma representação da Antropologia platônica. O interesse é somente ressaltar o enfoque dualista dessa antropologia e “lembrar a importância que tem para a antropologia a conhecida distinção platônica entre *ideia* e *coisa*. As coisas pertencem ao mundo sensível, caracterizado como mutável, temporal, caduco [...] Já as ideias pertencem a outro mundo, o da realidade divina, eterna e imutável” (FLAIBAM, 2002, p. 47).

O que há de verdadeiro, encontra-se impreterivelmente, além das aparências do mundo sensível e mutável, no “Hiperurânio” ou “Mundo das Ideias”. Tudo o mais encontrado no mundo material é mera cópia imperfeita do mundo real, que se encontra para além das aparências. Há, no entanto, uma ligação entre as coisas e as ideias, pois as primeiras são imitações ínfimas das segundas.

Na existência humana, segundo o desenvolvimento dessa abordagem filosófica platônica, coabitam os dois mundos. Eles se fazem presentes no homem, como dois polos extremamente opostos: a alma, pertencente ao mundo das ideias; e o corpo, ao mundo das coisas. Logo, o corpo também é coisa e, enquanto coisa que é, somente pode participar imperfeitamente de uma ideia, enquanto a alma é detentora de pertença ao mundo eterno das ideias.

O que surge dessa pertença do homem a dois mundos tão diferentes é também, a necessidade de tratá-lo de dois modos

igualmente diversos. Mas, é possível ao homem concreto no terreno da vida existir sem que esses mundos estejam relacionados. Na obra *Fédon*, Platão não nega que haja uma relação. O que ele mostra enfaticamente é exatamente a negatividade em que está imbricada a relação alma-corpo:

Suponhamos que seja pura a alma que se separa do corpo; deste ela nada leva consigo, pela simples razão que, longe de ter mantido com ele durante a vida um contato voluntário, ela conseguiu, evitando-o, concentrar-se em si mesma e sobre si mesma, e também pela razão de que foi para este resultado que ela tendeu. O que equivale a dizer que ela se ocupa, no bom sentido, com a Filosofia, e que, de fato, sem dificuldade se prepara para morrer. (PLATÃO, 1972, p. 85)

Nas obras posteriores, tais como *Timeu* e *Leis*, a visão de Platão parece ser positiva sobre a relação alma-corpo. Porém, apenas parece, pois a comparação da alma com um marinheiro e do corpo com um navio, nada mais acrescenta que uma ideia de mera relação de instrumentalidade entre alma e corpo, dois seres qualitativamente diferentes. O que essa ideia coloca em evidência é que:

A existência humana é vivida internamente como divisão, conflito e ruptura. O homem não se percebe a si mesmo como ser harmonioso e ordenado. Por quê? A resposta não é difícil para o platonismo e para o neoplatonismo: assim como deve ser distinguido o mundo verdadeiro (o mundo das ideias) do mundo ilusório e aparente das coisas sensíveis, deve-se distinguir de um lado a realidade da alma e de outro a existência meramente participada do corpo. (FLAIBAM, 2002, p. 49)

A alma é vista sob o aspecto de superior elevação em relação ao corpo, ela é realidade que define o ser próprio do homem. No platonismo, o valor da alma é demasiadamente acentuado, tanto quanto o corpo é desvalorizado e apresentado como coisa má, cárcere da alma. Essa contraposição se revela ainda com mais clareza no esquema que se é apresentado por Rubio (2012):

Relação predominante de oposição

IDEIAS ➤ MUNDO ➤ INVISÍVEL ➤ IMUTÁVEL ➤ ETERNO ➤ DISTINTO E
TRANSPARENTE

Coisas ➤ mundo sensível ➤ transitório ➤ temporal ➤ confuso e opaco
Estrutura mental predominante de oposição-exclusão

ORDENADO ➤ VERDADEIRO SER ➤ CIÊNCIA ➤ ALMA

Caótico ➤ ser participado ➤ opinião ➤ corpo

A relação de predominante oposição, a começar pela dicotomia alma-corpo no âmbito da reflexão filosófica, estende-se até o ponto de desenvolver uma estrutura mental com a incisiva ideia de oposição-exclusão. “É uma estrutura que tem penetrado fundo na consciência cristã, no decurso dos séculos e que funciona frequentemente de maneira inconsciente, revelando-se um obstáculo formidável para a concretização das opções da Igreja atual pela salvação-libertação integral do homem” (RUBIO, 2007, p. 279).

Essa relação de oposição com sua correspondente estrutura mental, não foi a única a se infiltrar no campo da reflexão teológica e da cotidiana vivência cristã. A seguir, tratar-se-á de outra peculiar infiltração, dando-lhe a devida atenção, a fim de perceber o seu criativo desenvolvimento e atrativos facilitadores da assimilação. Fala-se aqui do dualismo cartesiano.

Dualismo antropológico cartesiano

O dualismo antropológico de Platão e dos neoplatônicos teve vasto alcance, influenciando da academia à vida e às reflexões de caráter eclesial. Com o surgimento da modernidade, René Descartes assume a empreitada de desenvolver uma visão dualista do ser humano, com mais rigor filosófico que seus predecessores:

O corpo é simplesmente matéria espacial, substância extensa (“*res extensa*”), mera extensão mensurável matematicamente, enquanto que a alma ou espírito ou consciência é uma substância pensante (“*res cogitans*”). Na realidade, o corpo não passa de uma máquina que pode funcionar independentemente da alma. Esta não interfere na vida biológica do ser humano, pois sua finalidade única é precisamente pensar. (FLAIBAM, 2002, p. 54-55)

Esse dualismo moderno possui características próprias, diferentes do dualismo clássico anteriormente abordado. No dualismo cartesiano, o espírito (“*res cogitans*”) separa-se do corpo (“*res extensa*”) não para alcançar o elevado hiperurânio ou mundo das ideias, mas para conhecer e dominar o mundo pela racionalidade. O pensamento que é próprio do espírito é distinto da vida biológica subsistente no corpo

humano. São duas substâncias sumamente distintas e separadas, que podem subsistir uma sem necessidade da outra. Por isso, elas se encontram relacionadas no ser humano apenas de modo meramente extrínseco.

A reflexão cartesiana aos moldes franceses é dotada de fineza e envolvimento, mas as suas consequências, enquanto Antropologia dicotômica, são demasiadamente prejudiciais e muitíssimo conhecidas. O sujeito é igual a sua consciência e está desligado da corporeidade humana, bem como, a corporeidade humana independe da consciência.

Olhando atentamente essa interpretação, vem à tona a questão de como se dá a relação com o outro nesse estado de desvalorização da corporeidade. O sujeito precisa ser corpo para entrar em contato com o outro. Como seria a relação do sujeito com seu semelhante, sem a mediação do corpo? Estaria ele isolado dos demais e submergido no individualismo. Eis a porta de entrada do espírito de opressão e dominação moderno. O outro passa a ser visto como mero homem-máquina manipulável e descartável, como toda e qualquer matéria espacial. E o mundo da natureza, enquanto coisa separada do homem, também não tem outra utilidade, senão o serviço às exigências da razão humana. Está selado o divórcio que ecoa historicamente. Eis o “divórcio nefasto que ainda hoje perturba seriamente o diálogo entre ciências da natureza e ciências do espírito; entre razão e fé e assim por diante” (RUBIO, 2001, p. 102).

A corporeidade estigmatizada pelas elucubrações filosóficas platônicas mostra-se demasiadamente prejudicada em nível existencial. E, a assimilação dessa relativização do corpo como uma verdade absoluta, apresenta-se perigosa para a vivência da fé cristã, uma vez que penetrou e germina neste solo. É urgente perceber que “a pessoa humana não é uma acoplagem separável entre duas realidades distintas, espiritual e material, mente e corpo” (TEPE, 2003, p. 82).

Todavia, com ainda maior poder de persuasão e maiores prejuízos à compreensão cristã do homem na sua integralidade, perpetua-se a visão divorcista entre homem e natureza à luz da metafísica cartesiana; “esta filosofia de vida influiu sobre a moral do amor, sobre a educação, sobre a reflexão filosófica acerca do homem, sobre a compreensão

acerca do bem e do mal, sobre conceitos teológicos e outros” (V.V.A.A., 1980, p. 20).

Como a diversidade de proposições dicotômicas se desenvolve na história e como é bem sabido, do senso comum ao aprimoramento científico, que o tempo não para, o dualismo acurado não se encerra com as meditações de Cartésio. Sob um ar de salvaguarda dos mais sublimes valores da piedade cristã, surge romanticamente uma nova modalidade de dualismo que, sob aparente ortodoxia, parecia irrecusável ou, muito provavelmente, ainda parece indiscutível. Fala-se, nestes termos, do dualismo moderado que se desenvolveu na vida e na teologia eclesiais.

Dualismo moderado no contexto vital e eclesial

A Igreja, assevera Rubio (2001, p. 102), “nunca aceitou um tipo de dualismo que levasse a considerar a matéria e o corpo como intrinsecamente maus”. Isso se deu pela convicção na bondade do Deus criador e na encarnação de seu Filho que, pela *kénosis* salvífica, assumiu a natureza humana na sua integralidade, sem em nada negar os constitutivos da dualidade da pessoa humana:

Ele estando na forma de Deus não usou de seu direito de ser tratado como um deus, mas se despojou, tomando a forma de escravo. Tornando-se semelhante aos homens e reconhecido em seu aspecto como um homem, abaixou-se, tornando-se obediente até a morte, à morte sobre uma cruz. (Fl2, 6-8).

A partir da compreensão que a Igreja alcançou acerca da pessoa de Jesus e do modo como sempre buscou transmitir aos que lhe foram confiados, não há dúvidas de que o magistério da Igreja procurou, de muitas formas, defender a unidade constitutiva do ser humano. Por isso, “pode-se afirmar com segurança que a fé cristã, em toda a sua tradição, soube evitar as consequências mais negativas da visão dualista de homem” (RUBIO, 2001, p. 102).

Da afirmação de que a Igreja, em sua essência, não fora condizente com as abordagens e visões deturpadas do homem emergentes dessa visão dualista, surge um inquietante questionamento, a saber: o dualismo, então, alcançou ou não, de maneira teórica e prática, o solo da experiência de fé cristã? A resposta

a essa questão a muitos parece óbvia e, a alguns, relativamente complexa.

É fato que a Igreja não assumiu e muito resistiu ao dualismo, “mas não pode impedir a sua infiltração na teologia, na espiritualidade e no conjunto da vida cristã, embora na forma de um dualismo moderado” (RUBIO, 2001, p. 102). A linguagem persuasiva e as muito bem concatenadas ideias dualistas, aos poucos e sorrateiramente, se engendraram nas reflexões e discursos cristãos, traduzindo-se na surdina como um modo normal de ser no mundo.

A essa infiltração, Rubio (2001) denomina de “dualismo moderado na vida e na teologia eclesiais”, a começar pelo fato de que a compreensão sobre a matéria e o corpo não foi demasiadamente radical com outras precedentes. Nesta situação, a matéria e o corpo não sofrem a interpretação como coisa (“res”) má, desprezível ou cárcere, mas são desvalorizados em detrimento de uma valorização exacerbada da alma, do espírito ou da consciência humana.

É soslaio oportuno para o surgimento da bipolaridade que já fora mencionada e tantas outras que não são necessárias mencionar ou, talvez, de tão múltiplas e dissimuladas, sejam difíceis de descrever. Nessa modalidade de dualismo “ALMA, ORAÇÃO, TEORIA, FÉ CRISTÃ, IGREJA, VIDA NO CÉU, VIDA RELIGIOSA, DEUS, JESUS CRISTO DIVINO” etc. são supervalorizados em detrimento, respectivamente, de “corpo, ação, práxis, opções sociopolíticas, mundo, vida terrestre, vida profana, homem, Jesus Cristo humano” (RUBIO, 2001, p. 102).

Das mencionadas bipolaridades, destaca-se, com maior frequência e sob certo ar de piedade, a relação de oposição-exclusão entre o DIVINO-humano em Jesus Cristo. Muitos são os cristãos que, com a boa intensão de exaltar a divindade do Mestre, colocam em segundo ou terceiro plano a sua assumida natureza humana. Com isso, o privilégio da alma em detrimento do corpo avança sobre as resistências em aceitar que, de fato, Jesus seja verdadeiramente humano e “provado em tudo como nós, com exceção do pecado” (Hb 4, 15b). “Instala-se sorrateiramente um dualismo moderado e de fácil e rápida apropriação no terreno da fé cristã” (RUBIO, 2001, p. 103).

No trabalho pastoral, torna-se possível, com muita facilidade, perceber que “os textos do Novo Testamento que apresentam aspectos da limitação do homem Jesus causam um indefinido mal-estar, enquanto outras passagens que sublinham a condição divina de

Jesus Cristo encontram logo fácil eco e rápida sintonia” (RUBIO, 2001, p. 103). Passa a ser desagradável perceber a experiência existencial humana de Jesus e torna-se mais confortante encontrar fundamentações para uma existência inumana do Mestre:

Na dinâmica própria deste dualismo moderado, a acentuação do valor do primeiro polo da relação leva consigo a correspondente depreciação do segundo. E não é necessária uma investigação histórica profunda para percebermos o influxo deste dualismo na vida monástica e religiosa em geral, na teologia, na catequese e na pregação cristã, na visão de mundo, na política e nas realidades socioeconômicas, na arte e na liturgia etc. Na realidade, não existe aspecto algum da experiência e reflexão cristã que não tenha sido afetado, em graus diversos, por esta visão de homem. (RUBIO, 2001, p. 103)

Conforme enfatizou Rubio, o tal dualismo – moderado por uma dinâmica que, sob aparência de um bem, semeia confusão em relação ao ser humano dado existencialmente no campo da fé – penetrou no contexto vital eclesial e nele fincou raízes em todos os aspectos do modo de ser cristão e de suas reflexões. Na atualidade, ainda é possível sentir os resquícios dessa visão errônea acerca do humano, na forma de vida de certas comunidades religiosas, no fazer teológico de teólogos adeptos da bipolarização, em pregações cristãs voltadas para a promoção do medo do que é “carnal” e numa diversidade de outras formas.

Ineficazes tentativas de superação da bipolarização antropológica

A apresentação sobre as tentativas de superação da bipolarização antropológica pode transparecer, de antemão, uma facticidade de não solução para o problema, ao mencionar sua ineficácia. Porém, “na Igreja católica, especialmente no Brasil, podem ser observadas recentemente várias reações contra a visão dualista de homem e da realidade, bem como contra seu influxo na vida e na reflexão teológica cristã” (RUBIO, 2001, p. 103). Como não são poucos os tentamentos em prol de solucionar o problema, para tratar dos que têm grande insucesso, faz-se necessário deter-se nos dois principais, a saber: a reversão dialética e a justaposição estéril.

O viés da reversão dialética

Na reversão dialética, o que acontece é tão somente uma reversão, como a própria identificação já faz jus. Aquilo que fora por muito tempo dado ao descuido, marginalizado ou visto com maus olhos, passa agora à posição de condição de maior valor, a ponto de ser paulatinamente supervalorizado. Em segundo plano, fica ancorado tudo o que a tradição cristã defendia e propagava como digno de maior estima e valor.

A reversão dialética é, na verdade, uma radical reviravolta dos polos, com uma acentuação peculiar do que era visto com descrédito. Antes, eram vistos como valores à parte e inalienáveis a “alma, o coração, a teoria, a fé cristã, a Igreja, a vida no céu, a vida religiosa, Deus, Jesus Cristo divino” etc. Nesse viés, o que fora pouco valorizado surge como merecedor de maior atenção e peculiar prioridade. Coloca-se em demasiada evidência, o valor do “CORPO, da AÇÃO, da PRÁXIS, das OPÇÕES SOCIOPOLÍTICAS, do MUNDO, da VIDA TERRESTRE, da VIDA PROFANA, do HOMEM, de JESUS CRISTO DIVINO” etc.

Apresenta-se, dessa maneira, uma primeira forma inadequada de enfrentar o dualismo tradicional, que há muito assola a integridade do homem. À primeira vista, a muitas pessoas, esta tentativa pareceu ser uma solução. Mas, para quem busca solução, sem muita dificuldade, é fácil perceber que, nestes moldes, se encontra uma real impossibilidade de solução, pois “continua atuando a velha relação de oposição-exclusão. Apenas foi invertida a acentuação. A estrutura mental de oposição-exclusão está tão presente como no esquema anterior” (RUBIO, 2001, p. 104).

As comunidades cristãs nas quais se encontra essa radical abordagem unilateral focalizam prioritariamente, a importância de Jesus somente a partir do teor histórico de sua existência. O atrativo formidável é o homem Jesus de Nazaré, especialmente quando há demonstração de seu envolvimento em conflitos humanos. Percebe-se que “descuidam o ‘Cristo da fé’, como sendo algo secundário e pouco relevante para os compromissos cristãos atuais” (RUBIO, 2001, p. 104). O falar, a partir de Jesus, fica submerso num contínuo interesse por falar sobre Jesus.

O dinamismo basal da histórica relação de oposição-exclusão não deixa sequer, brechas para a alforria deste modo de ver o homem e a realidade em geral, pois seu desenvolvimento não é perceptível somente

pelo que pode ser visto externamente. Sua influência se dá conjuntamente, com a formação de uma estrutura mental correspondente que emana através dos discursos e do modo de ser no mundo.

A estéril tentativa de justaposição

Tendo a reversão dialética se mostrado insuficiente como orientação radicalmente antidualista, surge a tentativa de justaposição, com a apresentação em dois planos dos dois elementos da relação. O pesquisador desatento pode até incorrer na trágica consideração dessa abordagem, como sendo de fato uma afirmação plausível. Tal colocação advém da comprovação de que a justaposição tem se tornado progressivamente acolhida como solução e assimilada como resposta última:

É uma atitude que se encontra frequentemente em padres, religiosos e agentes de pastoral que procuram assumir, com toda sinceridade, as orientações da Igreja conciliar (Vaticano II) e, na América Latina, as opções eclesiais de Medellín (1968), e Puebla (1979) e Santo Domingo (1992). Na GS do Vaticano II, decerto, a visão de homem é decididamente unitária, sendo criticada diretamente a atitude que despreza a vida corporal (Cf. GS 14). A mesma coisa deve ser afirmada a respeito dos documentos de Medellín e Puebla. (RUBIO, 2001, p. 105)

Os documentos em questão não podem ser interpretados como os responsáveis por essa nova modalidade de relação de oposição-exclusão. Eles foram desenvolvidos, no que diz respeito à pessoa humana, com o intuito de subsidiar, em primeira instância, o desenvolvimento integral e a respectiva libertação integral da pessoa. Mas, é claro que, embora aceita e assumida por um número razoável de cristãos, essa modalidade ainda encontra muita resistência por parte daqueles que não a conseguem ver com a generosidade e o desprendimento das antigas convicções.

Até existe, num plano de fundo, um sincero desejo de integração-libertação, que coloca em movimento muitos dos que assumiram a causa do humano na sua totalidade, mas tudo isso, se dá numa conflitividade, com uma estrutura que tende a realçar a separação. O problema pode ser observado, em síntese, do seguinte modo: “o cristão em questão deseja valorizar (contra toda perspectiva dualista) tanto a alma como o corpo e, conscientemente, o divino e o humano

em Jesus Cristo, a Igreja e o mundo, a oração e a ação, o individual e o social etc.” (RUBIO, 2001, p. 105).

A vontade de integração por parte dos católicos que assumem essa postura é de certo modo persistente, porém, é mais forte a estrutura mental de inflexível oposição-exclusão que não nega presença no modo de ver o homem e o mundo com suas realidades. Uma ideal conjuntura de integração torna-se, na prática, uma realidade insatisfatória ou mesmo inviável dentro dessas circunstâncias. Essa inviabilidade é suficientemente perceptível na articulação entre oração e ação na vida da comunidade e do católico em particular.

Ele deseja, decerto, atribuir muita importância tanto à oração quanto à ação. De fato, compromete-se na ação social e política, no trabalho de promoção humana etc. Mas tem consciência de que precisa evitar o ativismo e de que deve se encontrar pessoalmente com Deus na oração. Surge então o problema: na passagem das suas atividades e trabalhos para a oração tropeça com a tendência (inconsciente) à separação-exclusão. (RUBIO, 2001, p. 106)

A vontade de uma experiência integral é uma constante, como afirma Rubio. Os dois polos são valorizados e interpretados como aspecto *sine qua non* da vida humana em relação às realidades intramundanas. Todavia, o cristão ainda encontra aqui a impossibilidade de uma passagem direta da situação de ação para a experiência de oração e vice-versa. Os dois polos se mantêm respeitados, mas incomunicáveis internamente. As manifestações de ligação entre os dois patamares, quando se dá, é de maneira meramente extrínseca.

Essa experiência tem alcançado, inclusive, um número relevante de pessoas na vida religiosa e sacerdotal, provocando o abandono do itinerário vocacional. Expressa-se com precisão na incapacidade prática que muitos encontram no momento em que tentam adentrar numa integração fecunda. As frustrações oriundas dessa impossibilidade de real integração, em muitos casos, podem requerer acompanhamento psicológico e tratamento psicanalítico (RUBIO, 2001, p. 106).

Evolutivo itinerário de superação do dualismo

A aplicada tentativa de justaposição, como já foi explicitado, trata-se de um esforço estéril, por conciliar polos sempre vistos em

oposição interna. A relação de oposição-exclusão em determinadas realidades é indispensável para que não se relativize valores de fé e moral, sumamente importantes para a pessoa humana. Porém, somente será possível identificar quando a oposição-exclusão se faz necessária depois de uma bem formada integração humana.

O dualismo na volição humana

Quando se fala de homem, surge conjuntamente, de forma direta ou indiretamente, a compreensão de “*homo volens*”, homem dotado de vontade, portador de caráter e, impreterivelmente, livre protagonista da liberdade. A vontade do humano é suscitada sempre pelo bem, que é, por excelência, seu objeto estimulador e provocador. A problemática do dualismo, no tocante à volição humana, também se apresenta como o objeto provocador do apetite intelectual em busca de uma solução possível.

Essa solução possível não será um simplório alcance do mérito da resolução, porque a questão tem imensurável profundidade, uma vez que envolve o sacrário da vontade humana. E, também, não persegue a extirpação da relação de oposição-exclusão em todos os meandros da vida humana, pois, por vezes, e, em circunstâncias específicas, faz-se necessário salvar tal relação em prol de salvaguardar a integridade e dignidade da pessoa.

Desse modo, a relação de posição-exclusão pode, inclusive, fazer-se necessária, de maneira radical, pela oposição excludente entre os dois polos, como se nos apresenta em relevantes expressões do *corpus paulino*. Fica evidenciado que “a relação entre o ‘homem velho’ e o ‘homem novo’ só pode ser entendida, na ótica de São Paulo, a partir de uma dinâmica de oposição-exclusão” (RUBIO, 2001, p. 107). Exorta o apóstolo dos gentios:

Mortificai, pois, vossos membros terrenos: fornicação, impureza, paixão, desejos maus e a cupidez, que é a idolatria. Essas coisas provocam a ira de Deus sobre os desobedientes. Assim também andastes vós quando vivíeis entre eles. Mas agora abandonai tudo isto: ira, exaltação, maldade, blasfêmia, conversa indecente. Não mintais uns aos outros. Vós vos desvestistes do homem velho com as suas práticas e vos revestistes do novo, que se renova para o conhecimento segundo a imagem do seu Criador. Aí não há mais judeu e grego, circunciso e incircunciso, bárbaro, cita, escravo, livre, mas Cristo é tudo em todos.

Portanto, como eleitos de Deus, santos e amados, revesti-vos de sentimentos de compaixão, de bondade, humildade, mansidão, longanimidade, suportando-vos uns aos outros, e perdoadando-vos mutuamente, se alguém tem motivo de queixa contra o outro; como o Senhor vos perdoou, assim também fazei vós. Mas, sobre tudo isso, revesti-vos da caridade, que é o vínculo da perfeição. E reine nos vossos corações a paz de Cristo, à qual fostes chamados em um só corpo. E sede agradecidos. (Cl 3, 5-15)

A exortação paulina dirigida à comunidade de Colossas e a todos quantos a ela tiverem acesso, mostra a irrefutável necessidade de metanoia na vida de quem fez a experiência do encontro pessoal com Jesus Cristo. O real desenvolvimento do “homem novo” tem como exigência ou condição, o progressivo desaparecimento ou morte do “homem velho”. A prosperidade do primeiro implica necessariamente o desvanecer do segundo. Evidencia-se, com essa ideia, uma relação de oposição-exclusão sob determinada circunstância e condição inescusável.

Entretanto, é oportuno chamar a atenção para o fato de que essa mudança no cotidiano da vida humana não se dá de maneira surpreendentemente célere e eficaz. A consciência humana conhece a incongruência ética entre o pecado, por uma parte, e abertura a Deus e aos irmãos, por outra. Os contrários se chocam internamente, confundindo a vontade. “O que a visão cristã de homem não aceita é a passagem deste dualismo existente na vontade humana para um dualismo metafísico, seja lá qual for” (RUBIO, 2001, p. 107).

Possível relação de integração-inclusão

A relação apresentada como de oposição-exclusão precisa estar presente na vida do ser humano, até certo ponto, como dialética entre vivência ética na fidelidade a Deus e recusa a seu convite amoroso de pertença total e livre a seu amor incondicional. Mas, fique claro que “a riqueza que é o ser humano, não pode ser reduzida a um processo dialético, pois são inumeráveis as qualidades humanas e as virtudes que surgem no cotidiano de sua existência e convivência” (RUBIO, 2007, p. 279).

Faz-se necessária a apresentação, de modo novo, de uma relação em que exista, de fato, um movimento de interação-inclusão entre os lados nada antitéticos da dualidade existencial humana. Visando

modificar as ideias deturpadas sobre a integralidade humana e apresentar a possível relação de integração-inclusão, Rubio (2001, p. 108) altera os esquemas anteriores e mostra o que segue:



Nesta representação, a primeira coisa a ser percebida é a ausência de uma linha divisória entre os termos. A segunda é que ambos os termos da relação estão escritos em letras maiúsculas, pois não há supervalorização de um polo em particular, ambos merecem valorização positiva. E, terceira, diferentemente da justaposição, há uma linha horizontal mostrando que a relação é direta e interna, não é mero extrinsecismo. A importância de um elemento enaltece a importância do outro e o enriquece pela sua abertura. Esclarece Rubio (2001, p. 108):

Seguindo o exemplo da relação oração-ação: a oração está aberta diretamente à ação do cristão, assumindo-a etc. E por sua vez, a ação repercute diretamente na oração, ajudando para que este se torne mais disponível em relação à vontade de Deus e mais solidário com a caminhada dos irmãos. Esta oração influencia novamente a ação e vice-versa, num dinamismo próprio à unicidade da vida cristã da pessoa. Certamente predomina a tendência a unir, mas respeitando sempre as diferenças: a ação é ação e a oração é oração.

O que o autor aborda com relação à integração-inclusão entre corpo-alma e oração-ação pode ser aplicado a outras maneiras de relação, como no fato de que se pode perceber que Deus é Deus (respeitado na sua transcendência), sem problema de identidade algum, e o homem é homem (sublinhada a sua “criaturidade”), sem bipolarização alguma (RUBIO, 2001, p. 108). Tal relação de integração-inclusão, torna-se mais perceptível na realidade que o Filho de Deus manifesta em si mesmo:

No princípio era o Verbo e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus. No princípio, ele estava com Deus. Tudo foi feito por meio dele e sem ele nada foi feito. O que foi feito nele era a vida, e a vida era a luz dos homens; e a luz brilha

nas trevas, mas as trevas não a apreenderam... E o Verbo se fez carne, e habitou entre nós; e nós vimos a sua glória, glória que ele tem junto ao Pai como Filho único, cheio de graça e de verdade. (Jo 1, 1-5.13)

Em Jesus Cristo, acontece o caso de máxima união entre o divino e o humano. Nele, as duas realidades distintas não se confundem, nem se repelem. Deus (Verbo), que não deixa de ser Deus, e o homem (com “criaturidade” dotada de muitas limitações existenciais próprias) tornam-se uma única pessoa, Jesus Cristo nascido de Maria de Nazaré. Mas, no campo cristológico, muitas vezes, foi aplicado o critério da relação de oposição-exclusão, desaguando em muitas heresias.

A compreensão do autêntico mistério de Jesus Cristo e de sua encarnação salvadora foi, pela visão dicotômica, muitas vezes, prejudicada. Um dos primeiros erros cometidos por essa visão foi o nestorianismo, o qual ensinava que em Cristo existiam duas pessoas distintas, a divina e a humana. “Em seguida, veio à tona o monofisismo, que negava a existência de humanidade em Cristo, afirmando que Ele só poderia ser concebido como absolutamente divino e em impossibilidade de possuir outra natureza” (MATOS, 2009, p. 168). Sobre a integração-inclusão de Cristo, evidencia Boff (2009, p. 133):

Como se hão de entender semelhantes afirmações que são verdadeiros paradoxos e uma união difícil de opostos? Ao falarmos de Jesus Cristo, devemos pensar sempre, conjunta e simultaneamente, em Deus e no homem. A unidade de ambos em Jesus é de tal ordem que nem Deus nem o homem perdem alguma coisa de sua essência e realidade. Tão profunda é a unidade de Deus e do homem em Jesus, que a humanidade deve poder ser encontrada em sua divindade e a divindade em sua humanidade. Com que palavras vamos exprimir semelhante realidade?

A afirmação e aceitação de Jesus Cristo implica, necessariamente, na afirmação e aceitação de que nele convivem plenamente o divino e o humano. E não incorrem em erro, os que afirmam que Jesus é o Homem que é Deus e é o Deus humano. Em Jesus Cristo, máxima realidade de integração-inclusão, não há antinomias nem bipolarização existencial. Conforme a séria declaração do magistério no Concílio de Calcedônia (451), Jesus é verdadeiramente homem e verdadeiramente Deus, total e simultaneamente.

Considerações finais

A visão dualista de homem não ficou instalada somente no que diz respeito à vontade humana. Mas, como fora apresentado, desenvolveu-se influenciando outras dimensões da existência humana com a alienante proposta de relação de oposição-exclusão. Tal influência comprometeu negativamente a relação com outros homens, a relação homem-mulher, a forma como convém relacionar-se com o mundo, com a natureza e com o próprio Deus.

O homem, porém, é constituído por uma unidade radical, corpo-alma, em que não se encontram partes com peculiar superioridade ou inferioridade. O corpo não se caracteriza como mera parcela de existência coexistindo ao lado da sacra alma. Corpo e alma não são partes que possam ser submetidas a uma análise separadamente, ainda que no âmbito da reflexão filosófica ou teológica. Por isso, fica em evidência “a compreensão de que não é viável, sequer em reflexão, conceber a alma em relação ao corpo como algo separado e mais sublime que o segundo termo da relação” (BOFF, 1973, p. 163).

Desse modo, fez-se mister apresentar que, apesar do evidente influxo da visão dualista de homem dentro e fora do âmbito eclesial, pois a própria linguagem está marcada por um esquema mental de dualismo exacerbado, é possível uma reflexão filo-teológica sobre o homem à luz da fé cristã. Esta reflexão mostrou que somente é possível fundamentar uma visão unitária de homem partindo da realidade expressa por Jesus Cristo, Divino e Humano. Nele encontra-se a máxima realização do que deve ser cada homem e cada mulher, a saber: um humano integrado.

Esse saber, faz-se necessário, portanto, de ser adquirido e praticado por professores de Ensino Religioso no âmbito da Educação Básica, os quais desejam repensar o humano outramente, numa perspectiva de reconhecimento, diálogo e interação entre as diversas dimensões que atravessam a tessitura do humano, por uma lógica de integração e unidade entre as partes, que, do ponto de vista didático-pedagógico, corresponde a pensar a aprendizagem de um ser em sua totalidade, e assim, terá uma maior possibilidade de aprender de forma significativa e plena.

Referências

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2002.

BÍBLIA SAGRADA AVE MARIA: Edição de estudos. São Paulo: Ave Maria, 2011.

BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo libertador**: ensaio de cristologia crítica para o nosso tempo. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOFF, Leonardo. **Vida para além da morte**: o futuro, a festa e a contestação do presente. Petrópolis: Vozes, 1973.

FLAIBAM, Rodrigo Catini. **Corpo e alma**: unidade fundamental na pluralidade da pessoa humana. 2002. 180 f. Monografia (Graduação em Teologia) – Centro de Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Introdução à história da Igreja**. Vol. 1. 6. ed. Belo Horizonte: Editora O lutador, 2009.

PLATÃO. **Diálogos**: Fédon. Trad. José Cavalcante de Souza et al. Porto Alegre: Globo, 1972.

RUBIO, Alfonso García. **Unidade na pluralidade**: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2001.

RUBIO, Alfonso García. **O humano integrado**: abordagens de antropologia teológica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEPE, Valfredo. **Antropologia cristã**: diálogo interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2003.

V.V.A.A. **Mysterium Salutis**. Compêndio de Dogmática Histórico-salvífica: a salvífica antes de Cristo. 2. ed. Trad. Bernardo Lenz. Petrópolis: Vozes, 1980. V. II/3. Seção II.

COMPONENTE CURRICULAR: CIÊNCIAS

LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS EM SALA DE AULA: USOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Marcos Pereira Soares
Antonia Edna Brito

Considerações iniciais

A construção do conhecimento no espaço da escola resulta das diferenças e aproximações entre o que os sujeitos já conhecem e os desafios a que são submetidos, gerando novas reflexões e possibilitando aos estudantes e professores repensarem práticas, modos de ser, de fazer e os materiais que usam para a consolidação de aprendizagens. Por meio de suas experiências de vida, interações com o meio social e pelos conhecimentos expressos nos livros, professores e alunos podem construir conhecimentos necessários a continuidade de suas vidas de forma cada vez mais significativa.

Nesse sentido, é fundamental pensar na complexidade do ato de ensinar e de aprender na sala de aula e de um modo pontual, é refletir criticamente acerca dos materiais didáticos utilizados na prática pedagógica, sobretudo, o livro didático. De modo especial, o contexto deste estudo concentra olhares investigativos em torno dos usos e as possíveis contribuições que o livro didático de Ciências traz para a prática docente na sala de aula. Há hoje, à disposição do professor e também dos estudantes, uma infinidade de materiais didáticos que se constituem em vias de circulação de informações e podem contribuir para a melhoria do trabalho em sala de aula. O livro didático, geralmente, é apenas um, dentre os materiais de ensino, e que pode contribuir significativamente para a qualidade na aprendizagem do aluno, dependendo da forma como é utilizado na prática docente.

A utilização do livro didático por professores e alunos, certamente, depende de muitos fatores. Dentre eles, é fundamental reconhecer as funções pedagógicas que esse recurso pode oferecer para o ensino. É com esse propósito que apresentamos, neste texto,

manifestações de professores de Ciências de uma rede pública de ensino. O objetivo geral do estudo é compreender os usos e as contribuições do livro didático de Ciências para o ensino e aprendizagem na sala de aula. Estabelecemos como objetivos específicos, identificar o que os professores pensam em relação à utilização do livro didático nas aulas de Ciências e analisar as contribuições do livro didático na formação dos estudantes.

A investigação, realizada no segundo semestre de 2018, teve como contexto, uma escola pública municipal de Buriti dos Montes, estado do Piauí. Contamos com a colaboração de três professores, que atuam em turmas de 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Os professores foram identificados, no contexto deste estudo, a partir dos seguintes codinomes: Jó, Zé, Ju. O Quadro 01, apresenta o perfil de cada um dos sujeitos participantes:

Quadro 01: Perfil dos professores da pesquisa

Professor	Perfil
Jô	Sou efetiva há 18 anos [...] sou professora dos anos finais do Ensino Fundamental há 14 anos e os demais anos atuei na Educação Infantil e anos iniciais [...] sou graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Pós-graduada em Educação Ambiental. [...]
Zé	Sou efetivo há 15 anos e atuo como professor de Ciências na rede pública municipal de Buriti dos Montes [...] sou graduado em Licenciatura Plena em Ciências. Tenho duas pós-graduações.
Ju	Sou efetiva há 07 anos [...] sou professora de Ciências, desde que iniciei a carreira docente [...] sou graduada em Licenciatura Plena em Biologia e especialista em Educação Ambiental há 5 anos

Fonte: Dados da entrevista narrativa (2018)

As narrativas dos professores da pesquisa revelam que todos possuem formação inicial em Biologia/Ciências Biológicas. Os dados informam ainda que, eles têm investido em formação continuada na área de formação inicial, na perspectiva de melhorar o desenvolvimento da prática docente. Os participantes possuem experiência entre 07 a 18 anos.

A presente investigação fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa da pesquisa. A opção pela narrativa considera que esta envolve a reflexão, autoformação e a produção do conhecimento. Teve como base investigativa, os usos e as contribuições que o livro didático de Ciências traz para a prática docente no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Connelly; Clandinin (2015) apontam que a narrativa é considerada tanto um fenômeno a ser investigado, quanto método e técnica que embasam a investigação nos diversos contextos sociais. Segundo os autores, a educação é construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais, por isso, alunos e professores são contadores de suas histórias e histórias de outros personagens. No contexto de nosso estudo, professores e alunos revelam em seus relatos, questões importantes sobre o livro didático de Ciências, desvelando reflexões acerca da presença desse artefato didático na prática pedagógica.

Realizamos a produção dos dados, através da entrevista narrativa que possibilitou ouvirmos os professores, identificando a rememoração de suas práticas acerca do uso do livro didático de Ciências em sala de aula. Souza (2006) aponta que essa técnica configura-se como um instrumento de recolha de dados sobre o itinerário de vida pessoal e profissional.

A análise de conteúdos constituiu a técnica que contribuiu para a análise e compreensão dos dados produzidos, a partir das orientações de Bardin (2011). A autora aponta que é “um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferir conhecimentos” (p. 48). Pela definição, apreende-se que não é uma técnica única, mas um conjunto de técnicas de análises com objetivos de desvelar os conhecimentos subjacentes a algo que foi comunicado ao pesquisador. Dessa maneira, tem-se duas unidades de análise, conforme o Quadro 02:

Quadro 02: Unidades de análise

Unidades de análise
Usos do livro didático de Ciências no Ensino Fundamental
Contribuições do livro didático de Ciências na prática docente

Fonte: Dados da entrevista narrativa (2018)

Usos do livro didático de Ciências no Ensino Fundamental

A história do livro didático tem acompanhado a própria história do processo de escolarização do Brasil. Ao longo dessa trajetória, os conhecimentos escolares, bem como, as estratégias metodológicas de ensino eram de posse do professor, mas, com o passar dos anos, passaram a ser atribuídos ao livro didático, sobretudo com o processo de democratização brasileira e as influências desse processo sobre a escola (ROMANATTO, 2004).

Dessa maneira, o livro didático passou a assumir funções importantes nas práticas escolares, constituindo instrumento de trabalho docente e, por muito tempo, configurou-se como único artefato escolar de leitura, ao qual a criança tinha acesso no final do século XIX e início do século XX. Dessa forma, torna-se importante suscitar reflexões sobre as formas que esses materiais vêm sendo utilizados nas escolas.

Ao nos debruçarmos nos estudos sobre os usos do livro didático de Ciências em sala de aula no Ensino Fundamental, constatamos que há diferentes manifestações, por parte dos professores, em relação ao seu uso. Há aqueles que compreendem o livro como manual didático, o que influencia diretamente nos seus usos. Nessa concepção, o professor segue o livro didático de forma rigorosa. Porém, há também, aqueles professores que não o utilizam rigorosamente, por considerá-lo inadequado, compreendendo que a proposta pedagógica não corresponde à realidade dos estudantes, podendo dificultar o ensino e também, a aprendizagem. No contexto deste estudo, a entrevista narrativa realizada com os professores informa pontos importantes da prática docente nos usos do livro didático de Ciências no Ensino Fundamental. A professora Jô narra:

[...] Uso o livro didático de Ciências de diferentes formas. Leitura individual e coletiva com meus alunos, pesquisas para que os alunos respondam os exercícios que eu proponho no quadro ou mesmo os que o livro propõe, peço para que os alunos façam a leitura e análise de imagens nos diferentes anos do Ensino Fundamental, fazem mapas conceituais. Produzindo diferentes textos: peço aos alunos que, a partir da leitura do texto do capítulo do livro reproduzam as ideias por meio de alguns gêneros textuais que eles veem em língua portuguesa como paródia, cordel, dramatizem etc. [...] Os alunos também adoram quando eu peço para que eles façam ilustrações a partir dos textos que eles leem. Como professora, também uso o livro didático de Ciências para realizar meu planejamento diário. [...](PROFA. JÔ)

Aprendemos, a partir da narrativa da professora, que o livro didático é um suporte de motivação para a realização das atividades que desenvolve em sala de aula. Percebemos um apego ao livro, porém, a professora realiza atividades diversas, reelaboradas a partir dos textos propostos pelo livro didático. Nesse sentido, a professora desenvolve um trabalho com a produção de textos de diferentes gêneros textuais, referenciando a possível relação do ensino de Ciências com o ensino da Língua Portuguesa. Além disso, aponta também, a produção de ilustrações pelos alunos, a partir do uso do livro didático. Ainda que haja atividades que a professora reelabora ao desenvolver sua prática, analisamos que há a ausência de criticidade no uso do livro didático. Sobre isso, Delizóicov (1995, p. 117) comenta que:

Para que o professor utilize o livro didático com criticidade faz-se necessário também que os resultados dos trabalhos de investigação dos livros didáticos cheguem até ele. Uma aproximação da universidade com a escola pública poderia contribuir para instrumentalizar o professor, através da formação continuada, para analisar o livro e assim poder optar ou não por ele ou fazer a melhor escolha possível.

O autor esclarece a falta de relação entre os estudos críticos desenvolvidos pelas grandes universidades e as escolas públicas, tanto com referência ao uso do livro, quanto à escolha que os professores têm feito dos livros que chegam até as salas de aula e têm servido, tanto como instrumento de planejamento, como ressalta o professor, quanto como suporte de desenvolvimento das práticas realizadas com os alunos.

Compreendemos que os livros didáticos apresentam uma Ciência descontextualizada, destituída das atividades sociais e da vida cotidiana. Além disso, a maioria dos livros postulam que os métodos científicos são meros conjuntos de regras fixas em busca de uma verdade universal. Contudo, compreendemos também que, muitas vezes, constitui única referência para o desenvolvimento da prática de muitos professores, e com isso, passa a assumir a função curricular e definidor das estratégias de ensino nas salas de aulas, interferindo, de modo significativo, nos processos de seleção, planejamento e desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula. O professor Zé, ao tratar sobre o uso que faz do livro didático, destaca em sua narrativa que:

Primeira linha de uso do livro é o planejamento didático. [...] Não tenho como fugir da leitura dos textos e das atividades propostas pelo livro, mas sempre faço outras atividades diferentes para complementar e trabalhar melhor os conteúdos. Mas assim, eu aproveito tudo o que o livro traz. Os textos complementares, as notícias e reportagens, as indicações de filmes sobre os conteúdos daquele capítulo. Também gosto de pedir para os alunos produzam textos sobre o assunto trabalhado. Acredito muito na diversificação de tarefas para fixar melhor os conteúdos e os alunos se darem bem melhor na avaliação.

O relato do professor Zé nos encaminha para uma perspectiva mecânica de uso do livro didático, pois ele desenvolve um trabalho quase que exclusivo em torno do material didático, citando inclusive, o desenvolvimento da prática como um elo para a realização de avaliações dos alunos. Percebemos, nessa concepção, um ensino transmissor, preocupado apenas, com a avaliação. A esse respeito, Zabala (1998) aponta que o livro didático acaba sendo priorizado ao ser usado em demasia em detrimento do envolvimento do aluno na construção da aprendizagem.

Nesse sentido, o ato educativo acaba se desenvolvendo para que o livro didático ensine e não para que o aluno aprenda. O professor Zé referencia planejamento, desenvolvimento de aulas e avaliação como principais usos do livro, o que confirma o forte “apego” ao referido material didático e a ausência de criticidade.

Lopes (2007) realça que ainda que reconheça a situação de dependência docente em relação ao livro didático, compreende que os bons livros didáticos são imprescindíveis para a escola, os professores devem apenas mudar suas posturas frente às propostas trazidas pelo material didático em questão. Por outro lado, a autora reconhece que, para os professores com deficiência em sua formação, um livro didático de boa qualidade contribui também, para qualificar as atividades docentes desenvolvidas em sala.

A professora Ju narra em sua entrevista, que seu contato com o livro é muito forte, pois o utiliza para planejar. Consequentemente, a prática de sala de aula tem o livro como base e suporte dos textos e das atividades e também, a própria avaliação mensal dos alunos é feita com base no material didático/livro. Nessa perspectiva, nos relata que:

O livro é uma fonte que uso para eu me planejar diariamente. No dia da minha hora-atividade, eu sento e planejo para a semana toda. Às vezes complemento com atividades de outros livros e também com algumas coisas que pesquiso na internet.

Tem uns sites muito bons e que ajudam bastante em minha prática. Na sala de aula, ponho os alunos para ler o texto do capítulo do livro e juntos vamos discutindo as principais ideias. Depois realizamos as atividades propostas do livro ou eu encaminho algumas no quadro, por exemplo. Coloco os alunos para elaborar questões do livro e depois peço para que formem duplas, troquem as questões uns com os outros para que busquem as respostas no livro. [...] Os alunos também gostam muito de produzir cruzadinhas com as palavras-chave do capítulo. Por isso, sempre faço isso no mês. Para além disso, gosto de inventar algumas práticas, aulas práticas. Daí levo o material para a sala e realizo alguns experimentos com os alunos. Acho que é um diferencial. (PROFA. JU)

A professora analisa sua própria prática com o livro didático ao narrar sua rotina na sala de aula, quando fala: [...] *“Na sala de aula, ponho os alunos para ler o texto do capítulo do livro e juntos vamos discutindo as principais ideias. Depois realizamos as atividades propostas do livro ou eu encaminho algumas no quadro, por exemplo. [...] Essa postura da professora não se distancia das demais entrevistadas e as ideias de que o livro didático seja o centro referencial da prática docente, do planejamento e da avaliação é marcante em sua fala, o que no encaminha a refletir sobre o lugar que o livro didático vem assumindo na sala de aula. Choppin (2004, p. 553) apresenta algumas dessas funções:*

a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”; d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”.

Ao analisar essa perspectiva, percebemos que a professora, ao usar o livro didático, tem concebido a função referencial e instrumental, uma vez que suas práticas parecem ter como objetivo apenas dar conta do conteúdo expresso, para que o aluno tenha bons resultados nas avaliações do mês, ainda que se mantenha um ensino transmissor. As demais atividades que propõe e que expressa em sua fala, também refletem um ensino mecânico, bem distante, por exemplo, da função documental expresso por Choppin (2004) que, ao seu ver, poderia desenvolver o espírito crítico do aluno. A professora, menciona que promove algumas atividades práticas com “*materiais*” que ela leva para sala de aula, o que considera um diferencial em sua prática, uma vez que foge um pouco das amarras do livro.

Contribuições do livro didático de Ciências na prática docente

O livro de Ciências tem uma grande importância na sala de aula e no âmbito da prática docente, deve ser utilizado de forma crítica e desenvolver o aluno, estimulando a capacidade investigativa. Porém, o contexto de nosso estudo indica que o livro didático contribui com uma prática demarcada pela comodidade do professor, ao conceber o livro apenas em sua função referencial e como norte de planejamento, tornando esse material o centro da prática desenvolvida com os alunos. Sobre isso a professora Jô relata:

O livro didático de Ciências contribui muito com a minha prática e com a aprendizagem dos meus alunos. Contribui inicialmente com a produção dos meus planos de aula, pois nele a sequência dos conteúdos já vem bem demarcadas e à medida que vou paginando vou tendo as ideias de como vou trabalhar aqueles textos, aquelas atividades propostas. Quando estou explicando, por exemplo, vou mostrando as gravuras, porque em Ciências tem muito que se ver, mostrar aos alunos. As propostas de exercícios que os livros trazem também são importantes para que os alunos possam ler o texto e resolvê-los. Compreendo que isso seja muito importante tanto para o professor quanto para os alunos. Os textos do livro servem de base para que eu elabore novas atividades e também as provas dos alunos. Os livros contribuem também com propostas interdisciplinares, pois no final de cada capítulo sempre vem à indicação de novas leituras, outros livros, revistas ou filmes para contextualizar a aula. (PROFA. JÔ)

Ao analisarmos a manifestação narrada pela professora Jô, sobre as contribuições do livro na prática docente, prevalece afirmações positivas em relação à presença do referido recurso didático nas atividades. Ela realça diversas contribuições que o livro traz para sua prática, porém, em uma perspectiva mais crítica, compreendemos que essas contribuições são consideradas pela professora, na perspectiva de uma facilitação da prática, uma vez que, já traz leituras e exercícios prontos a serem desenvolvidos, favorece seu planejamento, visto que os conteúdos já vêm demarcados e em uma sequência específica. A perspectiva da professora corrobora as ideias de Bizzo (1997), quando realça que o livro parece ser concebido na perspectiva principal de aliviar o trabalho do professor, priorizando suas necessidades.

Percebe-se que a professora concebe o livro como um roteiro a ser seguido e “se tornando um padrão curricular desejável, mesmo quando se considera a possibilidade de que seja modificado de alguma forma” (LOPES, 2007, p. 212). O contexto da pesquisa demonstra que o

livro didático é visto pela professora como principal recurso didático e orientador dos conteúdos que devem serem desenvolvidos, a sequência desses conteúdos, as atividades e avaliação da aprendizagem. O professor Zé relata que:

A presença do livro na sala de aula contribui muito com minha prática como professor de Ciências, pois traz os textos que necessito para o desenvolvimento do meu plano de aula e das minhas próprias aulas. É um material que todos os alunos têm acesso tanto na escola quanto em casa. As atividades propostas contribuem para que os alunos façam uma leitura do material e aprender, se não tudo, mas uma boa parte daquilo que é proposto. Lembro que há algum tempo, se fazia muitas cópias nos quadros com giz, porém o livro didático tem dado essa contribuição com a nossa prática em sala de aula. [...] O livro contribui para que o professor possa desenvolver atividades individuais, duplas em coletivos, uma vez que todos os alunos têm o mesmo material em mãos. Enfim, eu gosto do livro didático. Só não o utilizo quando proponho, por exemplo, feiras de ciências e ainda assim, os alunos ainda retiram alguns textos do livro para estudarem e apresentarem no dia do evento. (PROF. ZÉ)

O professor Zé comenta que o livro didático tem contribuído para o desenvolvimento de seu plano de aula e para o próprio desenvolvimento de sua aula. Ele também é um material de leitura de acesso dos alunos, bem como, contribui para desenvolver atividades individuais e coletivas na sala de aula e serve como material de estudo para desenvolver projetos.

De acordo com Fernandes (2009), o livro didático é um dos recursos didáticos do professor, usado na organização dos trabalhos pedagógicos, constituindo fonte de informação, podendo vir a estimular no aluno, uma aproximação maior com a leitura, bem como, contribui para nortear o professor na condução do conteúdo a ser abordado em sala de aula. A professora Ju também fez seu relato sobre a contribuição do livro didático:

O livro didático de Ciências tem sua grande importância na sala de aula e na prática diária do professor. Procuro explorá-lo de todas as formas e também usar todas as suas proposições. O livro contribui com o planejamento didático, pois sem ele ficaria complicado lembrar de todos os assuntos em sequência como ele traz. O livro contribui para que os alunos leiam, contribui com propostas de atividades, propostas de avaliação bem como propostas de outros recursos que podem ser utilizados. (PROFA. JU)

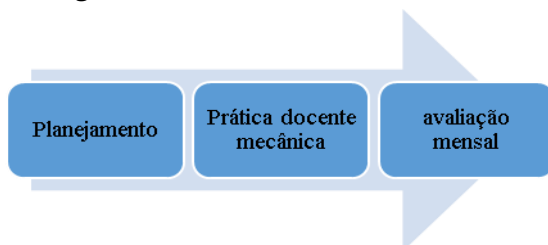
A professora realça que procura explorar o livro didático de diversas formas, de maneira que buscando tirar proveito de toda a sua

proposta, além disso, reitera que o planejamento didático é subsidiado pelo livro de Ciências, servindo de base para que não se perca na organização dos conhecimentos a serem ensinados aos seus alunos.

Para a professora, o livro contribui para que seus alunos façam o uso da leitura dos textos propostos, além do que, tem uma importância fundamental ao propor atividades para os alunos, bem como, aponta algumas formas de avaliação da aprendizagem. Segundo Paulek (2009), o papel do livro didático pode tornar o trabalho docente mais fácil e rápido em determinadas situações. Entretanto, essa prática não deve se tornar corriqueira. A autora ainda esclarece que o livro também se mostra importante ao trazer para o professor e para os alunos, sugestões de outros recursos ou estratégias metodológicas.

Uma síntese das falas dos três professores, poderia ser estruturada da seguinte forma, em relação ao uso do livro didático de Ciências no Ensino Fundamental e sua contribuição para a prática docente, conforme a Figura 01:

Figura 01: Uso do livro didático de Ciências



Fonte: Dados da entrevista narrativa (2018)

A figura 01 esclarece que os professores têm usado o livro didático como norte de planejamento, tem desenvolvimento uma prática docente mecânica, na qual se mantém a transmissão de conhecimentos do livro, sem a compreensão crítica sobre o mesmo e também, têm o livro didático como base para a avaliação que a escola ou a rede de ensino solicita e, portanto, esses usos são a forma como o livro contribui com a prática docente dos professores. Por fim, é importante ressaltar, embora não seja objeto de estudo deste trabalho, que o professor chama de avaliação, a prova escrita mensal que desenvolve com seus alunos.

Considerações finais

Ao abordarmos sobre os usos e as contribuições do livro didático de Ciências para a prática docente no Ensino Fundamental, analisamos que os professores utilizam esse recurso, como roteiro a ser cumprido na totalidade, demonstram grande apego aos textos e atividades propostos e o têm como base para o planejamento, bem como a avaliação mensal.

O contexto do estudo evidencia que o livro didático, ainda exerce uma grande influência na prática dos professores de Ciências Naturais, o que, sem dúvidas, reverbera na formação dos alunos, uma vez que lhe são ofertados apenas as proposições do livro didático, com o mínimo de reelaboração didática.

Compreendemos que os professores necessitam investir em formação continuada para compreenderem criticamente os materiais didáticos que utilizam, sobretudo, o livro didático, e também, que os espaços acadêmicos e as redes de ensino possam aliar-se no sentido de qualificar a formação e a atuação dos professores de uma forma geral, o que inclui os professores de Ciências Naturais.

Percebemos o uso mecânico do livro didático de Ciências, compreendido, na maioria das vezes, apenas como um material portador de textos e atividades e que a contribuição na prática se dá pela facilitação pedagógica do material, uma vez que traz conteúdos a seres ensinados, atividades pré-elaboradas, propostas de avaliação, textos a serem lidos, restando ao professor, apenas sistematizar seu planejamento diário e semanal.

Nesse sentido, os resultados da presente pesquisa exclamam um alerta para os professores em relação ao livro didático, uma vez que é um material importante da prática docente, porém, há a necessidade de que o professor utilize-o com criticidade e reflexão, acerca de suas propostas e desenvolva sua prática com mais autonomia, propondo outras estratégias criativas, que levem o aluno a pensar, a construir, a refletir e a desenvolver. Isto é, que o professor possa conceber mais a função documental do livro.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIZZO, N. Intervenções alternativas no Ensino de Ciências no Brasil. In: Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia, 6., **Anais...** São Paulo, 1997. p. 94-99.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONNELLY, D. J.; CLANDININ, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELIZOICOV, N. C. **O professor de Ciências Naturais e o livro didático** (no Ensino de Programas de Saúde). 1995. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

FERNANDES, E. F. **A política de seleção/adoção do livro didático paras as escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do município de Itapipoca**. 2009. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, 2009.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

PAULEK, P. M. **O livro didático contribui até que ponto para o professor?** 2009. Disponível em: < <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-livro-didatico-contribui-ate-que-ponto-para-o-professor-1270835.html> >. Acesso em: 15 out. 2018.

ROMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático: alcances e limites. In: Encontro Paulista de Matemática, 7., **Anais...** São Paulo, 2004. Disponível em: < www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas.../mr19-Mauro.doc >. Acesso em: 15 out. 2018.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador; UNEB, 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COMPONENTE CURRICULAR: BIOLOGIA

AULAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

Nubia Rejane de Araújo Cardoso
Waldiléia Ferreira de Melo Batista
Santina Barbosa de Sousa

Considerações iniciais

As aulas experimentais no ensino de Biologia no âmbito do Ensino Médio, constituem-se de grande importância para a aprendizagem significativa dos educandos, uma vez que propiciam o desenvolvimento de diversificadas estratégias para adquirir conhecimentos, teóricos e práticos, caracterizando-se como uma ferramenta fundamental no ensino- aprendizagem e trazendo a realidade local para a sala de aula (ROCHA, 2016).

A utilização da experimentação no ensino de Biologia proporciona ao aluno estudo com resultado positivo. Nesse sentido, as aulas práticas, além de desenvolver um aprendizado significativo, despertam no aprendiz um interesse maior, por ser um instrumento de ensino que tem amplo papel de desenvolver habilidades e competências, promovendo estímulos nos discentes, a partir de uma vivência prática (FONSECA; SOARES, 2016).

O uso de atividades práticas nas aulas de Biologia é considerado por muitos professores como uma ferramenta de ensino bastante eficaz na aprendizagem do aluno. No entanto, mesmo os docentes afirmando a importância e necessidade das atividades experimentais, na maioria das vezes, eles acabam não realizando-as (TAHA *et al.*, 2016).

Segundo Zuliani *et al.* (2012), o professor deve perceber a importância do processo de planejamento, elaborar suas atividades experimentais, suas propostas de ensino, buscando inovar na disciplina, através das atividades exercidas em sala de aula, sendo uma forma de motivação para que a prática docente esteja situada em um

contexto histórico-tecnológico relacionadas com o aprendizado do conteúdo, de modo a levar o aluno a participar do processo investigativo.

O fundamento das atividades experimentais é promover interações sociais que tornem as explicações mais acessíveis e eficientes para os discentes, buscando novas formas de ensinar (GASPAR, 2003). Sendo assim, essas atividades vão promover o conhecimento sobre a disciplina, a construção de ideias, a ampliação de conhecimentos e a melhoria da relação entre professor e aluno durante as aulas.

Nesse contexto, vale ressaltar que, no Ensino Fundamental, no componente curricular Ciências, os alunos têm acesso aos conteúdos, de maneira mais teórica e superficial, já no Ensino Médio, conforme a abordagem deste capítulo, esses conteúdos ganham uma consistência mais prática, abordando-se de forma mais profunda e complexa. Daí, a pertinência do investimento em aulas experimentais, como forma de criar essa aproximação entre teoria e prática. Aspectos que, no contexto do currículo da Educação Básica, é reconhecido como fundamental pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 e arrematado por outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), que assim ressaltam:

A LDB, [...] enfatiza que não deve haver dissociação entre teoria e prática. Daí, que a prática se configura não apenas como situações ou momentos distintos de um curso, mas como inerente a uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação todo o aprendizado. Para garantir essa integração, é importante adotar metodologias que privilegiem e cuidem da definição dos conteúdos e de sua organização nas diferentes etapas de ensino. É necessário, nesse sentido adotar metodologias que permitam diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, tais como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais – laboratório, oficina, ateliê e outros; visitas técnicas; investigação sobre atividades profissionais; estudos de caso, conhecimento direto do mercado e das empresas, projetos de pesquisa e/ou intervenção – individuais e em equipe [...]. Propicia-se assim a integração entre os conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos. (BRASIL, 2013, p. 246)

Dessa maneira, é essencial que a aula experimental seja um instrumento de base auxiliar para o professor, proporcionando um momento de discussão que transcende o conhecimento do aluno.

Nesse sentido, aceitar a experimentação como parte de um processo de ensino para uma aprendizagem significativa é uma necessidade, pois a formação do pensamento e das atitudes do sujeito deve ocorrer preferencialmente por meio de atividades investigativas (SOUZA, 2013).

Nesse sentido, é importante considerar que as aulas práticas desenvolvem grandes espaços de conhecimento, fazendo com que os alunos percebam que a utilização destas pode proporcionar uma aprendizagem significativa, contextualizando e promovendo uma integração entre a teoria e a prática. Isso garante ainda, a construção de seu próprio conhecimento, tornando-os atuantes e capazes de perceber que o estudo da Biologia é mais do que mero aprendizado de fatos. Através de aulas experimentais, o aluno vai aprender a interagir com as suas próprias dúvidas, chegando a conclusões e aplicando os conhecimentos por ele obtidos, tornando-se agente do seu próprio aprendizado (BARTZIK; ZANDER, 2016).

Para tanto, é necessário investir na proposição de metodologias e estratégias de ensino capazes de proporcionar o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois as atividades experimentais, muitas vezes, são tratadas de qualquer forma, ou seja, os alunos recebem poucas oportunidades para o processo de coleta de dados, análise e elaboração de hipóteses (SUART; MARCONDES, 2008).

Santos (2009, p. 69) salienta a importância dessas aulas, chamando a atenção para necessidade de organização do trabalho pedagógico, de modo que subsidie uma aprendizagem significativa dos alunos:

Dentre as várias formas disponíveis aos professores para discutirem os assuntos curriculares, as aulas práticas já possuem uma boa aceitação por parte dos estudantes; e se já existe esta predisposição inicial, porque não utilizá-las, mesmo que de forma qualitativa? O que há de se criticar são os critérios de seu uso. As aulas práticas não devem ter como objetivo único ou principal a motivação e nem mesmo ter a visão que elas são a solução para todo o tipo de problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de física. Devem ser utilizadas com objetivos claros e, o mais importante, nunca perder o caráter de aprimorar e fixar os conhecimentos do estudante.

Diante da falta de estímulo dos professores para utilizar aulas experimentais na disciplina de Biologia, surge a seguinte problemática:

Como o uso do ensino prático e experimental, pode proporcionar uma melhoria nas aulas do referido componente curricular?

O estudo da prática docente partiu de experiências vivenciadas em turmas de Ensino Médio, com o objetivo de buscar informações sobre as diferentes estratégias de ensino de Biologia em escolas públicas de Cocal, município localizado no norte do estado do Piauí, verificando a importância das atividades experimentais no ensino da matéria em questão.

O contexto da pesquisa: metodologia, materiais e métodos

Neste tópico, toma-se conhecimento do cenário da pesquisa, por meio de sua breve apresentação, seguida dos procedimentos de coleta dos dados analisados a seguir.

Área de estudo

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Médio na cidade de Cocal, que se localiza ao norte do estado do Piauí em uma latitude de 3° 28' 33" sul e longitude 41° 33' 28 oeste. A cidade apresenta densidade demográfica de 1.269,5 km², com uma população de 26.044 habitantes e atualmente possui 60 escolas públicas, sendo 55 municipais e cinco estaduais (IBGE, 2017).

Coleta de dados

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com levantamento de dados realizados com os estudantes e professores de Biologia do Ensino Médio Maior em duas escolas estaduais da cidade de Cocal – Piauí, com aplicação de 54 formulários contendo questões fechadas e abertas (BERNARD, 1988), com doze perguntas para professores e onze para alunos.

Em uma turma de 1ª série foram aplicados treze questionários; na turma de 2ª série 'A', onze; na turma de 2ª série 'B', doze; e na turma de 3ª série, treze, totalizando assim, 49 alunos e cinco professores de Biologia. Os questionários foram aplicados durante as aulas, cujos professores permitiram a aplicação e foram utilizados para identificar as diferentes estratégias de ensino, conhecendo a percepção dos

sujeitos envolvidos em tais estratégias, como também, verificar a importância dessas aulas nas escolas.

Resultados e discussão

O estudo foi realizado com 49 alunos, com idades entre quatorze e dezessete anos, e com cinco professores de Biologia do Ensino Médio, com idade entre 30 e 55 anos.

Todos os professores entrevistados possuem mais de quinze anos atuando ativamente na Educação Básica e trabalham da 1ª a 3ª série do Ensino Médio nas duas escolas escolhidas para a realização da pesquisa. De acordo com as respostas obtidas sobre a formação, todos possuem pós-graduação *lato sensu*, em nível de Especialização.

Quando questionados sobre a existência de aulas práticas, a maioria dos alunos afirmou que estas atividades não acontecem efetivamente. No entanto, quando a pergunta foi dirigida aos professores, quase que em sua totalidade responderam que sim, demonstrando incoerências nas respostas entre os dois segmentos. Segundo Rosito (2008), as aulas práticas são de suma importância para o ensino de Biologia, permitindo uma integração entre professor e alunos, proporcionando um planejamento de ensino que pode levar os discentes a uma melhor compreensão dos assuntos estudados. O autor ainda afirma, que os docentes consideram as atividades práticas importantes para um bom ensino, mas para os alunos não há um consenso acerca dos objetivos sobre a experimentação.

Em estudo semelhante a este, também na área de Ciências da Natureza (que inclui a Biologia, a Física e a Química), Santos (2009, p. 68) chega a resultados semelhantes, sobre os quais, o autor apresenta a seguinte reflexão:

Normalmente, no ensino médio, um número significativo de professores, por não ministrarem aulas práticas de forma regular, foca o ensino e a avaliação em resolução de exercícios. Apesar das respostas no questionário final indicarem que as aulas práticas com discussões teóricas são importantes e auxiliam o aprendizado, sua falta faz com que os alunos atribuam o melhor aprendizado a uma maior facilidade na resolução de exercícios.

Essa discordância entre a importância dada pelos docentes e a pouca realização destas atividades na prática pedagógica, pode estar

associada à falta de clareza que se tem quanto à necessidade de estrutura para a realização dessas práticas, geralmente associada à utilização de um laboratório. O resultado assemelha-se também, a pesquisa de Bassoli (2014), a qual afirma que, embora os professores valorizem as atividades experimentais, raramente as utilizavam em função de insegurança, falta de apoio e estrutura da escola, o que dificulta o desenvolvimento na execução das práticas.

Em relação aos estudantes considerarem importante a utilização de aulas práticas no ensino de Biologia, 82% afirmou que são de grande relevância, considerando que, com a aula prática aprendem melhor o conteúdo estudado e facilita o entendimento dos assuntos. Com esses resultados, pode-se perceber que, os alunos gostam de ter aulas práticas e expressam o desejo que elas fossem constantes, pois proporcionariam uma melhor compreensão dos conteúdos teóricos, demonstrando interesse por obter um aprendizado com sentido prático. O resultado vem, de acordo com Bizzo (2009), reafirmando que as atividades práticas são importantes nas aulas de Ciências da Natureza, o que inclui a Biologia, fazendo com que os alunos vivenciem com a prática um aprendizado mais significativo. Dessa forma, o autor destaca que aulas com experimentos bem preparados são momentos que, além da compressão do conteúdo, facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, os professores deveriam buscar e inserir em suas metodologias, novas formas de ensino, baseadas na realidade global e local. Nesse mesmo sentido, Taha *et al.* (2016) realizaram pesquisa semelhante e afirmaram que os experimentos nessa área de ensino conseguem demonstrar a relevância do conteúdo e despertar o senso investigativo dos discentes, possibilitando-os compreender o ensino e a aprendizagem, de maneira mais significativa e estimular a problematizar situações atuais e assim, participarem do processo.

Quanto a satisfação dos alunos na metodologia aplicada pelos professores nas aulas de Biologia, 74% deles afirmaram que não estão satisfeitos com a metodologia aplicada, provavelmente, porque muitos dos professores não são formados na área em que estão atuando, necessitando que os docentes precisem investir na formação continuada para o exercício da docência de boa qualidade e promover um ensino que atenda às exigências da atualidade. O resultado confirma o estudo de Silva; Faria (2012), no qual apontam que as

dificuldades no ensino de Biologia, além da falta de estrutura física e equipamentos para implantar ambientes apropriados nas escolas na realização de aulas práticas, relacionam-se a falta de professores capacitados e a sobrecarga de trabalho com cargas-horárias extensas.

Durante as entrevistas, os professores puderam relatar a importância das experimentações no ensino de Biologia, quando citaram que as aulas práticas promovem o envolvimento do aluno com o conteúdo e despertam a curiosidade em aprender. As respostas dos docentes refletem o pensamento de Lima; Vasconcelos (2006), de que o ensino não está relacionado em somente transmitir o conteúdo em sala de aula para os alunos, os discentes precisam de atualizações, buscando novas formas de ensino, utilizando os avanços tecnológicos e acompanhando as descobertas científicas.

Os alunos foram questionados sobre os métodos de ensino que gostariam de ter nas aulas de Biologia e a maioria (42%) afirmou que gostaria que as aulas práticas fossem com experimentos, acrescentando também, o desejo de ter vídeos-aulas (22%), jogos (18%) e aulas de campo (18%). Os dados obtidos aproximam-se da proposta de Belotti; Faria (2010), ao destacarem que diante da necessidade da prática docente, os professores devem ser capazes de refletir e diferenciar suas metodologias, propondo direcioná-las a sua realidade, buscando novas formas de ensino voltadas aos interesses dos alunos e tornando o aprendizado significativo para cada sujeito envolvido no percurso de aprendizagem.

Uma das propostas com aprendizados significativos é apresentada por Costa (2008), quando se refere à valorização das crenças culturais sobre a natureza, chamada etnoconhecimentos, seja em ambiente urbano ou rural, que podem ser acessados como canal de ensino das Ciências Naturais, possibilitando extrair por meio da vivência prática dos alunos o abstrato dos conteúdos. O aproveitamento do conhecimento prévio no cotidiano dos alunos é afirmado por Rodrigues; Ferrapeira (2008), quando executaram uma ação interativa relacionando o etnoconhecimento dos alunos e com os conceitos ecológicos sobre ecossistema e seus componentes biológicos, obtendo resultado satisfatório no processo de ensino e aprendizagem, constituído de forma prazerosa, o que possibilitou a participação ativa dos discentes na reconstrução do seu próprio saber,

traduzido de maneira compreensiva e contextualizada, usando exemplos locais.

Quanto às dificuldades encontradas pelos professores para realização de aulas práticas, apenas 6% deles afirmaram que não sentem dificuldades de realizá-las e 94% responderam positivamente, tendo como motivação dessas dificuldades, a ausência de espaço físico laboratorial (29%), de material (24%) e de tempo para planejar a aula (18%). No entanto, Rosito (2008) destaca que, para a realização de atividades práticas, não precisa necessariamente de um laboratório, visto que esses procedimentos podem ser desenvolvidos em qualquer ambiente, tanto na sala de aula, como fora dela, afirmando ainda, que, com materiais simples é possível fazer uma aula diferenciada, buscando a compreensão dos assuntos estudados e um aprendizado mais eficiente. Para Guimarães *et al.* (2018), a ausência de laboratórios, que é uma realidade na maioria das escolas públicas, não deve ser empecilho para a realização dos experimentos utilizados como recursos didáticos para contribuição do ensino de Biologia, o que pode acontecer por meio da aproximação dos professores para a troca de experiências simples.

Outra possibilidade de estimular experimentos práticos, seria optar por diversas situações que possam inclusive, envolver a comunidade escolar e a família, como as aulas de campo. Viveiro; Diniz (2009) apontam que um trabalho coletivo, utilizando essas estratégias com envolvimento de conhecimentos de diversas áreas, potencializa a execução das atividades, porque em grupo é mais fácil planejar, organizar, executar e lograr êxito.

Lima; Garcia (2011) destacam que a execução de aulas práticas inovadoras, que estimulem os alunos a pensar e construir conhecimentos, podem ser feitas a qualquer momento e em qualquer espaço, como no pátio da escola, propiciando o contato com a natureza, reflexões sobre o próprio corpo e outros mais, podendo os próprios alunos opinarem sobre o que gostariam de ter como prática relativamente simples, possibilitando-os não somente aprová-los no vestibular mas, dando-os autonomia para formação de pensamentos e motivações das suas ações conscientes.

Considerações finais

A partir dos dados obtidos e analisados, conclui-se que a realização de aulas práticas é muito importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, no componente curricular Biologia, percepção identificada, sobretudo, pelo que demonstra a maioria dos estudantes.

No entanto, foi possível perceber que, as atividades práticas na disciplina de Biologia não acontecem efetivamente como os alunos gostariam. Portanto, faz-se necessário repensar a prática docente para que o ensino se torne mais significativo para os discentes e assim, aprimorar o gosto pela educação, proporcionando resultados positivos.

Conclui-se ainda, que o corpo docente necessita verificar a disponibilidade de recurso existente no meio escolar ou fora dele, para efetivar, de fato, as atividades práticas, não esbarrando apenas no problema e deixando de executar um elemento que é tão significativo para o ensino de Biologia. Tais aulas favorecem a possibilidade dos alunos desvendarem, aos poucos, os conceitos e conhecimentos científicos, associando teoria à prática e facilitando a assimilação dos conteúdos trabalhados.

Referências

BARTZIK, F. ZANDER, L. D. A Importância das aulas práticas de Ciências no Ensino Fundamental. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.4, n. 8, p. 31-38, 2016.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2009.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de Ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciências e Educação**, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.

BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. Relação professor-aluno. **Saberes da Educação**, v.1, n.1, p. 01-12, 2010.

BERNARD, H. R. **Research Methods in Cultural Anthropology**. Sage. Newbury Park, CA, EEUU, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COSTA, R. G. A. Os saberes populares da etnociência no ensino das Ciências Naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistêmica**, v. 8, p. 1-11, 2008.

FONSECA, W.; SOARES, J. A. A experimentação no ensino de Ciências: relação teoria e prática. **Cadernos PDE**, v. 1, p. 2-14, 2016.

GASPAR, A. **Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 2003.

GUIMARÃES, L.; CASTRO, D.; LIMA, V.; ANJOS, M. Ensino de Ciências e experimentação: reconhecendo obstáculos e possibilidades das atividades investigativas em uma formação continuada. **Revista Thema**, v. 15, n.3, p. 1164-1174, 2018.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico: resultados preliminares – Cocal. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/cocal> >. Acesso em: 24 jun. 2017.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de Ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 52, p.397-412, 2006.

LIMA, D. G.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, P. 201-224, 2011.

ROCHA, L. B. A importância das práticas de Ciências para o processo ensino aprendizagem. **Revista Científica Intelecto**, Espírito Santo, v.2, n.2, p.154-162, 2016.

RODRIGUES, L. L.; FERREIRA, C. M. R. Percepção e Educação Ambiental sobre o ecossistema manguezal incrementando as disciplinas de Ciências e Biologia em escola pública do Recife-PE. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 1, p.79-93, 2008.

ROSITO, B. A. O ensino de Ciências e a experimentação. In: MORAES, Roque (Org.). **Construtivismo e ensino de Ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 195-208.

SANTOS, A. B. A Física no Ensino Médio: motivação e cidadania (Relatos de Experiência). **Em Extensão**, 8(1), pp. 60-71, 2009. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20381/10851> >. Acesso em: 25 mar. 2019.

SILVA, L. A. S.; FARIA, J. C. N. M. “Quis” da membrana plasmática - construção e avaliação de material didático interativo. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 8, n. 15.p.2204-2284, 2012.

SOUZA, A. C. **A experimentação no ensino de Ciências**: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem. 2013. 34 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: < http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4718/1/MD_EDUMTE_II_2012_20.pdf >. Acesso em: 22 jun. 2017.

SUART, R. C.; MARCONDES, M. E. E. Atividades experimentais investigativas: habilidades cognitivas manifestadas por alunos do Ensino Médio. In: Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 14, 2008, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Paraná, 2008. p. 01-12.

TAHA, M. S.; LOPES, C. S. C.; SOARES, E. L.; FLOMER, V. Experimentação como ferramenta pedagógica para o ensino de Ciências. **Experiências e Ensino de Ciências**, v.11, n. 1, 2016.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das Ciências e na Educação Ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciências em tela**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009.

ZULIANI, S. R. Q. A.; BOCANEGRA, C. H.; GAZOLA, R. J. C.; MARTINS, D. S.; MELLO, D. F. O experimento investigativo e representações de alunos de Ensino Médio: obstáculos epistemológicos em questão. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 40, P. 100-113, 2012.

COMPONENTE CURRICULAR: QUÍMICA

AULAS PRÁTICAS: A IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE QUÍMICA

Antonio Zilverlan Germano Matos
Dihêgo Henrique Lima Damacena
Ernandes Soares Lima
Eziel Cardoso da Silva
Francisco Dhiêgo Silveira Figueirêdo
Francisco Maycon Soares
Lucinaldo dos Santos Silva
Marco Aurelio da Silva Coutinho

Considerações iniciais

As aulas práticas no ensino da Química têm sido motivo de discussão no âmbito educacional e muitos autores defendem esse método de ensinar, pois constitui um recurso pedagógico importante que pode auxiliar na construção de conceitos. As atividades experimentais, seguidas de discussão para a construção da interpretação dos resultados são extremamente ricas em termos de aprendizagem (GALIAZZI, 2005).

A Química é uma ciência que estuda a matéria, suas transformações, bem como, a energia envolvida durante essas modificações e que representa uma parte importante em todas as Ciências Naturais, como a Física, a Biologia etc., as quais, têm em sua essência, os fenômenos que ocorrem na natureza, daí a importância de se ter atividades experimentais, pois proporcionam ao estudante, uma compreensão mais científica das transformações que nela ocorrem (AMARAL, 1996).

Giordan (1999) reconhece que as aulas práticas direcionam o contato dos alunos com os fenômenos químicos e possibilitam uma interpretação mais realista do que acontece nesses fenômenos, a partir de suas próprias observações.

A experimentação proporciona ao aluno o contato direto com as substâncias, a troca de opiniões e a procura de significados entre eles e o docente. É de suma importância que as aulas práticas sejam

realizadas de maneira prazerosa, de forma que não se transforme em uma “guerra” entre os alunos, mas que seja um momento de construção de conhecimentos, formulação de conceitos e discussão dos resultados obtidos.

A educação científica deve garantir ao aluno, subsídios que possibilitem desenvolvimento intelectual, capaz de levá-lo a buscar explicações de forma lógica o que lhe é inédito, integrando para si as práticas de pesquisa científicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 1999), apontam que as aulas teóricas, em muitos momentos, levam o aluno a memorizar conteúdos, o que não contribui, de forma significativa, para o desenvolvimento de habilidades desejáveis. Isso mostra que a experimentação é relevante no ensino de Ciências, pois tal atividade faz com que o aluno tenha mais interesse em aprender, envolvendo-o e, conseqüentemente, elevando seu conteúdo intelectual.

A origem do trabalho experimental nas escolas foi, há mais de cem anos, influenciada pelas atividades de laboratório que eram desenvolvidas nas universidades. Essas atividades tinham objetivo de melhorar a aprendizagem do conteúdo científico, pois os alunos aprendiam os conteúdos, mas não sabiam aplicá-los. Passado todo esse tempo, o problema continua presente no ensino de Ciências (IZQUIERDO; SANMARTÍ; ESPINET, 1999, p. 45).

A inserção do conhecimento científico nas escolas do ensino básico ainda se encontra, de certa forma, distanciado da experimentação. Isso se dá por problemas, tais como: a falta de materiais necessários, de laboratórios nas instituições de ensino, a carga horária muito reduzida e a falta de professores qualificados e verdadeiramente interessados em tornar mais dinâmica a aprendizagem do aluno.

Muitos produtos químicos precisam ser armazenados corretamente, bem como, seu descarte deve ser feito de forma apropriada, porém, em muitos casos, não o são, uma vez que exigem condições específicas que a instituição de ensino não possui. Isso constitui outro problema que pode ser verificado nas escolas que aderiram aulas experimentais na disciplina de Química.

O presente trabalho visa apresentar uma discussão sobre a importância das aulas práticas no ensino de Química e investigar a

aceitação dos alunos em relação às aulas experimentais, e ainda, verificar as impressões pessoais adquiridas pelos alunos com relação a essas aulas, tendo em vista, a importância da experimentação na educação científica, fazendo-se, pois, necessário o uso dessa prática para complementação da aprendizagem dos conteúdos de Química tratados no Ensino Médio.

Metodologia

Este artigo foi desenvolvido por meio de um questionário aplicado na Unidade Escolar Francisco Sales Martins, em uma turma com 20 alunos da 1ª série do Ensino Médio do turno da tarde, na cidade de Castelo do Piauí (PI). Inicialmente, desenvolveu-se uma aula teórica e uma aula prática, em seguida, foi aplicado o questionário, a fim de verificar a eficiência e o grau de satisfação dos alunos em aprender Química através de aulas experimentais. Nesse sentido, foram coletadas informações precisas a respeito da temática.

Realização da aula teórica

A aula teórica expositiva explicativa, que se encontra no **Apêndice 1**, foi ministrada em 50 minutos e teve como objetivo mostrar aos alunos conceitos básicos de ácidos e bases, o uso de indicadores para identificação de ácidos e bases e a presença desses elementos no cotidiano, bem como sua importância e aplicações práticas nos diversos setores da indústria.

Aplicação da aula prática

A aula prática consistiu-se de testes executados pelos próprios alunos, para identificação de algumas substâncias ácidas e básicas presentes no cotidiano, conforme descrito no **Apêndice 2**. Para cada substância testada, os estudantes tinham que anotar em uma tabela o nome da substância que estava testando e a respectiva coloração, que ficava após ter sido adicionada ao extrato de repolho roxo. Após essa etapa, os alunos testaram o pH de cada substância, utilizando papel indicador universal, comparando a cor que ficava no papel com a escala de cores presentes na embalagem do indicador universal. Dessa

forma, foi possível para os alunos visualizarem quais substâncias, da atividade experimental, eram ácidas e quais eram básicas.

Aplicação do questionário

O questionário, aplicado após a aula prática, **Apêndice 3**, constituiu de oito questões que versaram sobre conhecimentos básicos propostos, de acordo com a temática do experimento, como a identificação de substâncias ácidas e básicas, através do uso de indicadores, além de perguntas pessoais que tratavam sobre a satisfação dos alunos em realizar atividades experimentais.

Resultados e discussão

Os resultados abaixo relacionados foram obtidos a partir de análise qualitativa dos questionários aplicados, conforme descrito anteriormente.

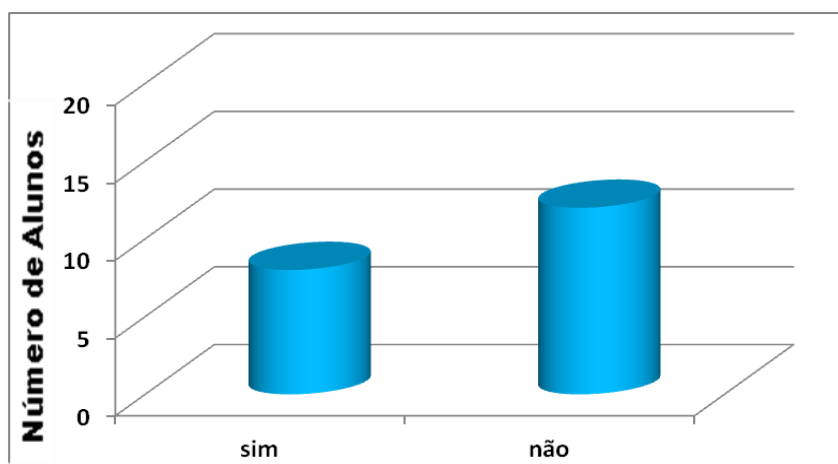
Na primeira ocasião questionou-se o conceito de atividades experimentais. Dos 20 alunos participantes da pesquisa, cinco não opinaram, enquanto que os demais responderam que aula com atividades experimentais seriam aquelas realizadas em laboratório, com uso de substâncias químicas, conforme exemplificado pelas respostas a seguir:

Aluno I: *É quando a aula acontece em um laboratório cheio de produtos químicos.*

Aluno II: *Quando a aula é na prática, em um laboratório de química, quando não utilizam livros e sim substâncias químicas.*

No que concerne à segunda pergunta: “Você já teve alguma atividade experimental em séries anteriores? Se já teve, fale um pouco sobre a aula”, foram obtidas as seguintes respostas, mediante a Figura 01.

Figura 01: Número de alunos que já participaram ou não de atividades experimentais em séries anteriores



Fonte: Dos autores (2018)

Como mostra a Figura 01, dos 20 alunos participantes, oito alunos disseram que já realizaram atividades experimentais, enquanto que a maioria, doze alunos, responderam não, que nunca realizaram atividades experimentais em séries anteriores. Apenas dois alunos, dos oitos que realizaram atividades experimentais em séries anteriores, disseram que fizeram aula prática na disciplina de Química no 9º ano do Ensino Fundamental, enquanto que os demais realizaram aulas práticas, mas em outras disciplinas, como se verifica, nas respostas a seguir:

Aluno I: *Sim, fizemos uma experiência em Biologia, que consistia em cortar uma rã que já se encontrava morta para estudar a anatomia dela.*

Aluno II: *Sim, em Física foi feito um experimento na sala de aula, pois o colégio não possui laboratório, que era mais ou menos assim: atritava-se uma régua de plástico no cabelo e logo em seguida aproximava-se a pedaços de papel que eram atraídos pela régua, achei muito interessante isso.*

No que concerne as duas primeiras perguntas do questionário, pode-se inferir que, para os alunos, atividades experimentais são aquelas realizada em laboratório, no entanto, poucos alunos realizaram algum tipo de experimento na disciplina de Química.

A terceira pergunta: “Você gostou da aula prática realizada? Por quê?”, teve como intenção investigar a aceitação da turma em relação à atividade experimental realizada. Com exceção de dois alunos, os demais responderam que gostaram da aula prática:

Aluno I: *Muito legal, gostei muito e aprendi diferenciar entre solução ácida e básica.*

Aluno II: *Foi muito legal ver aquelas soluções mudando de cor, muito divertido.*

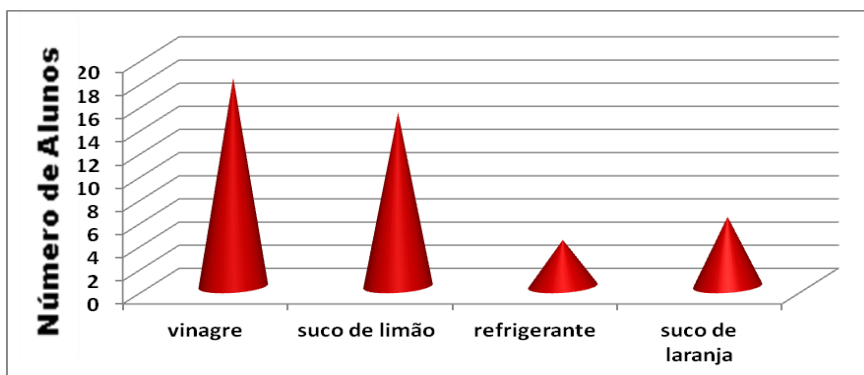
Aluno III: *Sempre gostei dessa coisa de experiências, e agora que fiz pessoalmente fiquei ainda mais encantada, isso é bem melhor que assistir aula teórica, é bem mais fácil de aprender.*

Com relação aos alunos que não aprovaram a aula prática, um deles respondeu que não gostou por que achou a prática muito trabalhosa e complicada.

Quando se perguntou: “Você gostaria que tivesse mais aulas práticas na disciplina de Química? Por quê?”, referente à quarta pergunta, as respostas em quase sua totalidade foram positivas, porém, dois alunos não concordaram em ter aulas práticas, mas não justificaram o motivo da discordância.

A relação da quinta pergunta: “Dê exemplo de substâncias ácidas que estão presentes no seu dia a dia”, encontra-se na Figura 02.

Figura 02: Substâncias citadas pelos alunos, como ácidas, que são encontradas no dia a dia

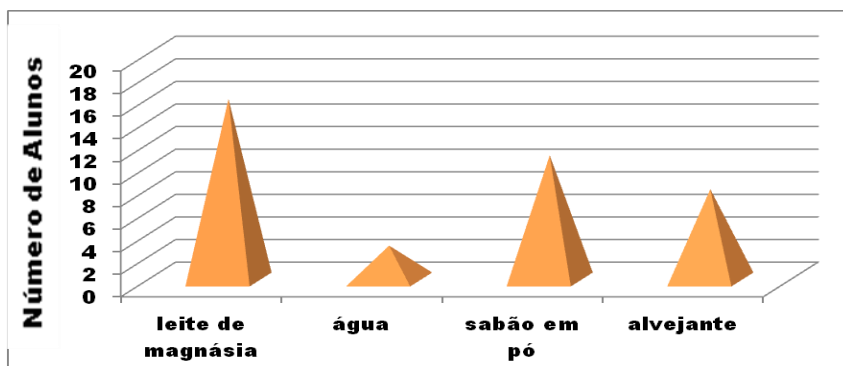


Fonte: Dos autores (2018)

Observando os dados fornecidos pela figura acima, verifica-se que a grande maioria dos alunos citaram o vinagre e o suco de limão, como substâncias ácidas encontradas em seu cotidiano. Porém, o mais interessante foi que citaram como ácidas até mesmo substâncias que não haviam sido testadas na prática, como é o caso do suco de laranja e do suco de limão.

Com relação à pergunta de número 6: “Cite algumas substâncias básicas do seu cotidiano”, as respostas dadas pelos alunos podem ser verificadas mediante a Figura 03.

Figura 03: Substâncias presentes no cotidiano, citadas pelos alunos como básicas, no questionário

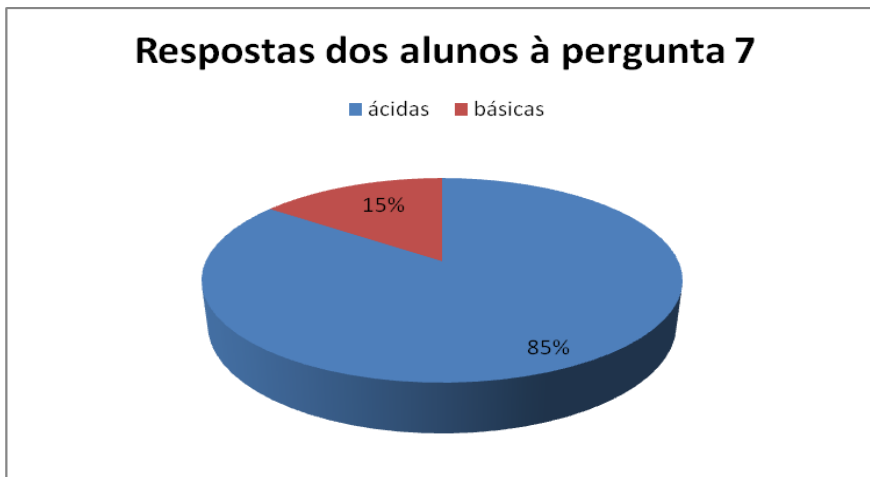


Fonte: Dos autores (2018)

Diante dos resultados expostos na figura acima, apenas três alunos, de um total de vinte, responderam erroneamente, que a água seria uma substância básica, os demais relacionaram de forma correta as substâncias básicas encontradas no cotidiano, sendo que todas as substâncias citadas pelos alunos haviam sido utilizadas na atividade experimental, tendo como a mais citada (por dezesseis alunos), a suspensão de magnésio.

Quando se perguntou, respectivamente, nas sétima e oitava questões: “Uma substância com pH acima de 7,0 é ácida ou básica?” e “Uma substância com pH abaixo de 7, é ácida ou básica?”, os alunos responderam conforme as Figuras 04 e 05, em termos percentuais.

Figura 04: Respostas dos alunos em relação à acidez ou a basicidade de uma solução com pH acima de 7,0



Fonte: Dos autores (2018)

Figura 05: Respostas dos alunos quando se perguntou se uma solução que apresenta pH abaixo de 7,0 é ácida ou básica



Fonte: Dos autores (2018)

As duas últimas Figuras vistas acima, mostram, em termos percentuais, que foi grande o número de acertos pelos alunos. No entanto, três alunos inverteram as respostas. Quando se perguntou se uma substância é ácida ou básica em pH superior a 7,0, as respostas corretas corresponderam ao valor percentual de 85%. Já, quando se perguntou se uma solução seria ácida ou básica em pH maior que 7,0, apenas dois dos vinte alunos responderam, erroneamente, que esse tipo de solução seria ácida, o que corresponde 10% em termos percentuais.

Considerações finais

A análise qualitativa dos dados levantados, a partir das respostas do questionário aplicado aos alunos de uma turma da 1ª série do Ensino Médio, mostrou que a utilização de atividade experimental como método alternativo de ensino de Química é bastante válida no complexo processo de ensino e aprendizagem.

O que se observou durante o experimento, em relação ao comportamento dos alunos, foi o entusiasmo de cada um deles, verificando-se que o ensino de Química pode ser motivador, desde que se utilize de métodos de ensino e aprendizagem diferenciados, contextualizados e que estejam voltados para a vida cotidiana.

Dessa forma, as atividades experimentais nesse componente curricular podem funcionar como uma ótima ferramenta para os alunos despertarem o interesse em aprender. Vale ressaltar ainda, que uma aula expositiva explicativa, na qual o professor explica oralmente e utiliza o quadro, embora seja importante para o aprendizado do educando, muitas vezes, soa desanimadora para eles, sendo necessário, portanto, a utilização de métodos alternativos como as atividades experimentais.

Diante das respostas dadas pelos alunos ficou claro que a atividade experimental proposta gerou curiosidade e um sentimento de satisfação nos mesmos.

Os resultados obtidos foram bastante significativos, pois referenciam a busca de métodos alternativos, capazes de inserir a Química na realidade do aluno, contribuindo para torná-lo capaz de compreender, interpretar e relacionar/articular, com a teoria, os conceitos trabalhados na prática.

Referências

AMARAL, Luciano do. **Trabalhos práticos de Química**. São Paulo: Livraria Nobel, 1996.

BRASIL. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1999.

FELTRE, Ricardo. **Físico-Química**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FONSECA, Martha Reis Marques da. **Química: meio ambiente, cidadania e tecnologia**. Vol. 1. São Paulo: FTD, 2010.

GALIAZZI, M. C. Química. Nova na Escola, 2005.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, n. 10, p. 43-49, 1999.

IZQUIERDO, M.; SANMARTÍ, N.; ESPINET, M. Fundamentación y diseño de lãs práctica escolares de ciencias experimentales. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 1, p. 45-60, 1999.

APÊNDICES

Apêndice 1

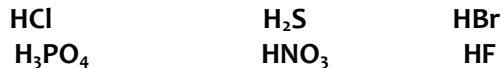
AULA TEÓRICA – Ácidos e bases: conceitos fundamentais, presença no uso cotidiano, importância e aplicações práticas. Indicadores ácido-base.

ÁCIDOS

Uma das características comuns aos ácidos é o seu sabor azedo, presente em muitas substâncias usadas em nosso cotidiano: vinagre, sucos de limão e laranja, morango, maçã etc. Os ácidos também formam soluções aquosas (quando misturados com água) condutoras de eletricidade e mudam a cor de certas substâncias, como os indicadores – o papel tornassol azul, por exemplo, torna-se vermelho (FELTRE, 2004).

Segundo Arrhenius, ácido é toda substância que, em solução aquosa, sofre ionização (forma íons, liberando como único cátion o hidrogênio (H^+)).

Sendo assim, a característica dos ácidos é a presença do cátion H^+ e o que varia, de um ácido para outro, é o ânion.



Exemplos de algumas substâncias ácidas de importância industrial:

Ácido Acético: É um líquido incolor, de cheiro forte penetrante e característico, solúvel em água. É usado no dia a dia principalmente como condimento culinário. O vinagre é uma solução aquosa de ácido acético de 3% a 7%.

Ácido Cítrico: É encontrado no limão, na laranja e nas demais frutas cítricas.

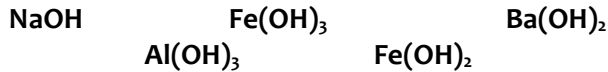
Ácido Carbônico: É um ácido fraco e um dos constituintes dos refrigerantes e das águas mineiras gaseificadas. O gás carbônico, ao se combinar com água da chuva, origina um determinado tipo de “chuva ácida”, mesmo em ambientes não poluídos e na ausência de relâmpagos, o que leva a concluirmos que todas as chuvas acabam sendo ácidas.

BASES (HIDRÓXIDOS)

As bases formam outro grupo de substâncias com propriedades comuns. Podemos citar como exemplos a soda cáustica, NaOH, presente nos limpadores de forno, nos desentupidores de pia e na fabricação do sabão; a cal hidratada, Ca(OH)₂, utilizada na preparação de argamassa, na pintura de paredes e para reduzir a acidez do solo; e o hidróxido de alumínio, Al(OH)₃, utilizado em alguns medicamentos para combater a acidez estomacal.

Base ou hidróxido é toda substância que, em solução aquosa, libera como ânion exclusivamente o íon OH⁻ (hidroxila).

É amarga e cáustica, “amarra a boca” (sabor adstringente). Naturalmente, não é um bom método para se identificar uma base por ser extremamente perigoso (FELTRE, 2004).



Você já deve ter ouvido falar em pH. O que é pH?

Como os ácidos se ionizam em íons hidrogênio (H⁺) e as bases em íons hidróxido (OH⁻), conclui-se que, quanto mais íons hidrogênio houver em uma solução, mais ácida ela será. Alternativamente, quanto mais íons hidroxila houver em uma solução, mais básica ela será.

Hidróxido de sódio (NaOH): É também conhecido como soda cáustica, em que o termo cáustico significa corroer ou destruir os tecidos vivos. É um sólido branco, cristalino e absorve água (higroscópico). Por isso, quando exposto ao meio ambiente, ele se transforma, após certo tempo, em líquido incolor. Deve ser conservado em frascos plásticos, pois reage e, por isso, é utilizado na produção de sabão e na fabricação de papel, celulose, etc. (FELTRE, 2004).

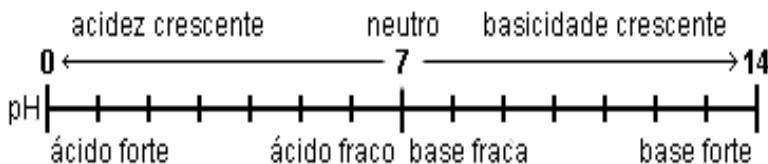
Hidróxido de sódio (Mg(OH)₂): É um sólido branco, pouco solúvel em água. Quando misturado à água, forma um líquido branco com partículas suspensas, ou seja, uma suspensão, conhecida como leite de magnésia, que é usada como antiácido e laxante. (FELTRE, 2004).

INDICADORES ÁCIDO-BASE

Os indicadores ácido-base são substâncias que mudam de cor na presença de soluções ácidas e de soluções básicas (alcalinas). São eles que permitem identificar o pH de uma determinada solução que se deseja estudar (FONSECA, 2010).

Os valores de pH estão organizados em uma escala que vai de 0 a 14 e fundamenta-se na quantidade de íons hidrônios que estão contidos em uma solução (FONSECA, 2010).

Figura 01: Representa a Escala de pH



Fonte: < www.fisicaequimica.net/acidobase/escalaph.htm >. Acesso em: 18 set. 2018.

Uma solução será tanto mais ácida quanto menor for seu valor de pH. Para soluções ácidas o pH é inferior a 7, ao passo que para soluções básicas ou alcalinas o pH é maior que 7 (FONSECA, 2010).

Há de se destacar alguns indicadores ácido-base muito utilizados para determinar a acidez ou a basicidade de uma solução, por exemplo, a fenolftaleína, o azul de bromotimol, o papel de tornassol, o vermelho de metila, entre outros.

Para medir o pH de uma solução também pode-se utilizar o indicador universal que é uma mistura de vários indicadores.

Os extratos de alguns vegetais também podem fazer o papel de indicador ácido-base, como exemplo, o extrato do repolho roxo (utilizado na aula prática), o extrato do chá-preto, o da beterraba, da pera, entre outros.

O extrato de repolho roxo mostrará cores diferentes para valores de pH diferentes. A tabela abaixo mostra valores aproximados de pH e as correspondentes cores para o extrato de repolho roxo.

pH	2	4	6	8	10	12
Cor	Vermelho	Rosa	Violeta	Azul	Verde	Amarelo

Apêndice 2

ATIVIDADE EXPERIMENTAL – Determinação da acidez ou da basicidade de substâncias utilizadas no cotidiano.

Objetivos: Realizar um experimento que possibilite ao aluno identificar substâncias ácidas e básicas utilizando o extrato de repolho roxo como indicador.

Materiais utilizados

- tubos de ensaios
- extrato de repolho roxo
- indicador universal
- shampoo
- sabonete
- vinagre
- sabão em pó
- alvejante
- refrigerante “sprit”
- leite de magnésia
- água

Procedimento experimental

- a) Numerar os tubos de ensaios
- b) Colocar um pouco do extrato do repolho roxo em cada um dos tubos de ensaios
- c) Em cada tubo adicionar algumas gotas das substâncias que estão sendo testadas.
- d) Observar a mudança de cor em cada tubo e anotar na tabela abaixo.
- e) Testar o pH de cada solução com o indicador universal e anotar na tabela abaixo.

Número do tubo	1	2	3	4	5	6	7	8
Cor observada								
pH								

Apêndice 3

QUESTIONÁRIO ELABORADO

Nome: _____

Disciplina: Química

Professor: Antonio Zilverlan Germano Matos

Questões

- 1) O que são aulas com atividades experimentais?
- 2) Você já teve alguma atividade experimental em séries anteriores?
Se teve fale um pouco sobre a aula.
- 3) Você gostou da aula prática realizada? Por que?
- 4) Você gostaria que tivesse mais aulas práticas na disciplina de Química? Por que?
- 5) Dê exemplo de substâncias ácidas que estão presentes no seu dia-a-dia.
- 6) Cite algumas substâncias básicas do seu cotidiano.
- 7) Uma substância com pH acima de 7 é ácida ou básica?
- 8) Uma substância com pH abaixo de 7 é ácida ou básica?

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMOS O QUE ENSINAR?

José Carlos Santos

Considerações iniciais

A proposta do presente texto é centrar o foco de atenção na Educação Física Escolar (EFE), pensando em possíveis estratégias para a prática pedagógica dos professores, a partir de dois Conteúdos de Ensino da Educação Física (EF), sendo estes: a Dança e a Ginástica. E ainda, num terceiro momento, tentaremos traçar relações sobre o corpo na escola, a partir das possibilidades de aprendizagem, via Corporeidade. Nossa missão com este texto é possibilitá-los a reflexão sobre essa subárea e sua ação no ambiente escolar.

Neste capítulo, serão abordados alguns aspectos que irão nos remeter ao entendimento e a produção de conhecimento relacionado ao corpo. Afinal, é por meio das ações corporais e do movimento, que a Educação Física Escolar (EFE) se sustenta no campo da educação.

Buscamos aqui, trabalhar numa visão de EFE do bom senso e, dessa forma, respeitar a formação integral e humana dos nosso alunos, através do movimento. Assim, corroboramos a afirmação de Moreira, Chaves; Simões (2017, p. 203) ao dizerem que “[...] toda a ação da área, quer no trato dos exercícios físicos sistematizados quanto no conhecimento e na prática de modalidades esportivas, destina-se ao ser humano que se movimenta”. No entanto, é importante considerarmos que a disciplina também deve primar pela saúde integral do aluno, destacando pontos fundamentais, evidenciados por Selbach (2010, p. 20), com uma tentativa de “caracterizar progressão de seu crescimento físico, desenvolvimento e aprendizagem motora e, em função dessas metas, sugerir aspectos relevantes à composição de um programa escolar que envolva plenamente a interdisciplinaridade”.

Pretendemos aqui, evidenciar possíveis significados à respeito de uma EFE mais humana, preocupada com o ser humano e que busca se

movimentar através das práticas corporais. Portanto, para alcançar essa proposta, a estrutura do texto ficou redigida no seguinte formato: no primeiro momento, abordamos sobre o conhecimento de que trata a EFE; no segundo momento, abordaremos sobre a prática pedagógica dos professores de EF; e, por fim, buscaremos analisar e refletir sobre o fenômeno corporeidade, de modo que ela possa vir a ser ensinada e vivida na EFE.

O conhecimento de que trata a Educação Física Escolar

A Educação Física Escolar (EFE) é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, o que nós chamamos de “Conteúdos de Ensino da Educação Física”, ou seja, ela aborda de forma sistematizada, os conteúdos relacionados aos Esportes, a Dança, a Ginástica, aos Jogos e as Lutas. Entretanto, cabe a nós, salientarmos que EFE não é apenas uma subárea de aprendizagem, que busca somente ampliar a visão biológica do ser humano. Pelo contrário, a ela considera o ser humano em sua visão totalitária, ou seja, como um ser unitário, que pensa, age e sente, não somente pela via da concepção biológica e fisiológica, mas, sobretudo, nos seus aspectos sociais, culturais, filosóficos, antropológicos, entre outros.

Os conhecimentos da EFE devem abarcar as manifestações das práticas corporais que envolvem o ser humano, que se movimento em busca da transcendência e da auto superação (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017). Nesse sentido, entende-se que os conteúdos de ensino devam passar por um processo de seleção que antecedem a sua problematização e desenvolvimento nas aulas no ambiente escolar.

O conteúdo não pode ser visto como algo fechado e, portanto, ele deve ser responsável para que nós possamos apreender a expressão corporal como linguagem, através dos bens culturais, como a Dança, a Ginástica, a Luta, o Esporte, os Jogos, as Brincadeiras, a Capoeira etc. (MATOS, 2013). Nesse caso, cabe ao Professor de EFE disseminar esses conteúdos de ensino através de ações práticas, buscando dá voz ao tratamento pedagógico, associando-o, dentro das suas possibilidades, a criticidade e a reflexão.

Para que possamos ser mais didáticos, apontaremos alguns conteúdos possíveis de serem realizados pelos professores de EFE. A ordem como estes podem ser utilizados na prática pedagógica dos

Professores de Educação Física Escolar (PEFE), dependerá da escolha de cada profissional, portanto, não há uma ordem rígida para se organizar os conteúdos.

Dança

A dança, ao longo dos anos, tem se apresentado como uma grande manifestação cultural, social e artística na vida cotidiana do ser humano. Ela ocupa espaços também, dentro das produções sociais e científicas, revelando-se como um produto e fator da cultura. Assim, ela está associada a uma cadeia de condições sociais de estruturas influentes (SANTOS *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2015).

No âmbito da educação, a dança tem assumido o papel de possibilitar a compreensão da capacidade de movimento, o que favorece sua realização com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (CORRÊA; NASCIMENTO, 2013). Portanto, torna-se importante que o PEFE permaneça atento às diversas formas de manifestação das danças na contemporaneidade (GUZZO *et al.*, 2015).

Como professores de uma área que atua diretamente com o movimento humano, consideramos ser fundamental o estudo diagnóstico sobre o público a qual o ensino será ministrado. Por exemplo, se um PEFE atua na Educação Infantil, é importante que ele compreenda em qual contexto social e cultural a criança está inserida. Mas, é fundamental que esse professor busque também, adentrar o universo infantil, não estabelecendo apenas estratégias de dança que evidencie só a prática repetitiva dos movimentos, sem a exploração da criatividade, da espontaneidade e da liberdade da criança.

Mas, o que isso significa? Significa que o PEFE precisa compreender que o fazer da dança não está pautado em enfatizar um produto final. As aulas de dança para a Educação Infantil não precisam necessariamente, ter um produto coreográfico estritamente refinado e repleto de movimentos codificados. Ela precisa ter um objetivo a ser atingido e, somente através de uma didática e atenção pedagógica não-diretiva, que o professor poderá possibilitar momentos de consciência do corpo do aluno para essa prática. Em linhas gerais, se o PEFE estiver ciente da sua prática pedagógica, quanto ao conteúdo dança direcionado ao público infantil, ele poderá propor atividades

que busquem o desenvolvimento da ludicidade e potencialize expressividade das manifestações do movimento da criança.

Mas, como fazer isso? Um exemplo simples é aderir a utilização de músicas com tempos e ritmos diferentes. O PEFE poderá utilizar-se de danças de livres interpretação, a partir de músicas diferentes, para que a criança possa se relacionar com o universo musical. Além disso, pode-se explorar também: os estados afetivos, as sensações corporais, a imaginação, a criatividade, os seres e fenômenos do mundo animal. Além disso, poderá adotar algumas atitudes dançantes, como aponta Barreto (2004): improvisar, compor, apreciar e fruir.

A improvisação é um componente fundamental, pois ela seria a “liberação da imaginação durante o processo educacional” (BARRETO, 2004, p. 45). Para a criança, a improvisação no ato de dançar é a própria descoberta da liberdade com o corpo, pois ela vivencia a exteriorização dos sentimentos e dos desejos.

A composição é algo latente na dança. Mas, nesse caso, é importante consideramos aquilo que é vivenciado a partir da improvisação. Desse modo, Barreto (2004, p. 46-47) esclarece que:

Durante a composição, quando se fundem a imaginação, a criatividade, a cooperação e a racionalidade, ocorre o processo de construção de conhecimento, através de um percurso que conduz o indivíduo do âmbito sensível ao racional. Assim o ato de conhecer passa a ser uma conquista significativa para o indivíduo que encontrou um espaço para ser e por isso é capaz de sentir, pensar e agir no mundo em que vive.

Já o ato de apreciar, para Barreto (2004), corresponde a admiração e a observação que as crianças demonstram pela dança. Entretanto, o seu principal objetivo não é estabelecer julgamentos do tipo: ‘bom’ ou ‘ruim’, aluno que ‘sabe dançar’ e o outro que ‘não sabe’. A apreciação é tida como um suporte para o processo educativo através da dança. Por isso, é necessário pensar em formas ou alternativas para que os alunos possam superar os desafios e as dificuldades encontradas durante a sua vivência com a dança.

Por fim, temos a fruição, que está diretamente relacionada com o ato de desfrutar, “usufruir do prazer de criar, aprender e compartilhar conhecimentos [...] Com a proposição da atitude do ‘fruir’, possivelmente se devolva à escola e à educação o sentido do prazer” (BARRETO, 2004, p. 48).

Se a dança for trabalhada a partir de uma ótica educacional, visando a liberdade corpórea, a intersubjetividade e a criatividade da criança, o PEFE poderá agregar valores, descontração e uma formação humana e sensível, por meio da sua prática pedagógica.

Caso o PEFE esteja atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele poderá diagnosticar quais danças as crianças já vivenciaram. Podendo, a partir desse ponto, estabelecer ideias criativas, como: solicitar aos alunos que explorem os movimentos sem a utilização da música; que busquem trabalhar em solos, duos, trios e em grupos, explorando todo o espaço disponível da sala. Cabe assim, ao professor, propor desafios com a dança no espaço escolar.

Porém, se a atuação estiver centrada nos anos finais do Ensino Fundamental, consideramos importante, a implementação da sistematização do conhecimento da dança, através de elementos de interesse dos alunos. É importante esclarecer para os alunos a diferença entre ritmo coletivo e ritmo pessoal, promovendo exercícios em que eles possam identificar como a dança se apresentar em cada indivíduo. Nesse nível de ensino, os alunos poderão ser desafiados a aprenderem um pouco mais da técnica.

Tratando-se do Ensino Médio, podemos abarcar os conhecimentos da dança também direcionados para os benefícios da saúde. A técnica pode ser muito mais evidenciada nesse nível de ensino, cabendo ao professor alertar aos alunos sobre a mídia, buscando esclarecer para os discentes a diferença entre movimentos sensuais e movimentos utilizados de forma sexualizada.

Nesse nível de ensino, é importante destacar que os adolescentes estão passando por uma fase marcada pela busca da autonomia, portanto, o PEFE deverá considerar os aspectos culturais desse público, com aulas que preze pelo diálogo, mas que os desafie a utilizarem outras ferramentas de aprendizagem, como os vídeos do YouTube⁵, direcionando-os a refletirem sobre a objetificação do corpo, através das danças comerciais.

Seja qual for o nível de ensino que o professor esteja atuando, torna-se imprescindível que os conhecimentos sobre dança, desenvolvidos em sua prática pedagógica, tenham por objetivo buscar a valorização do ser humano e dos seus aspectos individuais.

⁵ Plataforma digital de compartilhamento de vídeos.

Ginástica

Na atual conjuntura da sociedade contemporânea, sabemos que é possível hoje proporcionar as mais diversas práticas corporais no ambiente escolar. Dentre elas, destacamos o conteúdo ginástica, que, na visão de Nunomura; Tsukato (2009, p. 15), tem como principal objetivo “promover a consciência corporal e a eficiência no controle e domínio do corpo, tanto para situações do cotidiano como para atividades físicas e esportivas, danças, jogos, entre outras práticas corporais”.

Se formos analisar do ponto de vista motor, o PEFE é capaz de direcionar o seu aluno para uma gama de possibilidades, por meio do movimento e da realização de experiências diferenciadas, como em altura, em suspensão, em rotação, em inversão, buscando interação com objetos, aparelhos e, principalmente, com outros praticantes.

Mas, por que a ginástica deve ser um conteúdo importante nas aulas de EF? As experiências adquiridas a partir das vivências com a ginástica permitem que os alunos desenvolvam e potencializem capacidades físicas e motoras que são importantes para nossa sobrevivência, para a funcionalidade e, principalmente, para que eles tenham mais autonomia no movimento, por exemplo, em atividades cotidianas e também, nas atividades esportivas.

No entanto, há uma negligência quanto ao conteúdo ginástica nas aulas de EFE. Autores como Darido (2003; 2004), Bezerra; Ferreira Filho; Feliciano (2006) apontam que a ginástica, enquanto conteúdo de ensino é quase inexistente nas aulas de EF. E, quando é utilizada nas aulas é vista apenas como exercícios de alongamento e/ou aquecimento e não como um conteúdo a ser tematizado. Resende; Soares; Moura (2009), Pereira (2012) e Moura *et al.*, (2014) evidenciam que, quando a ginástica é esporadicamente desenvolvida nas aulas de EF, ela tona-se totalmente isolada dos demais conteúdos da grade curricular.

Outra questão a ser considerada é que, o conteúdo ginástica não tem sido abordado da forma adequada para os escolares. Schiavo; Nista-Piccolo (2007) destacam que um dos fatores está relacionado a falta de domínio por parte dos professores. Outro motivo, estaria relacionado a visão errônea que foi construída sobre a ginástica ao

longo do tempo, sendo que muitos só a viam como um esporte extremamente competitivo.

Em meio a uma dinâmica e tão ampla e complexa gama de possibilidades de exploração, a ginástica consolidou-se em muitos países, foi reconhecida pela Federal Internacional de Ginástica (FIG) (2006), e, mesmo com relativo crescimento, ela ainda caminha marginalmente na maioria das escolas (CARBÍNATTO; BORTOLETO, 2016).

Por outro lado, não podemos negar que há PEFE buscando romper com essa visão negativa relacionada ao conteúdo ginástica, como é o caso de Nascimento; Leardine (2011), que, ao ensinarem esse conteúdo numa escola pública na cidade de Jundiaí (SP), perceberam que tal escolha possibilitou um outro sentido e significado ao ensino nas aulas de EFE no interior da escola, considerando a ginástica um polo irradiador de uma nova cultura pedagógica naquele espaço escolar.

Outras experiências exitosas são destacadas no Brasil, como é o caso da investigação de Maldonado; Bochinni (2015), que, ao aplicarem o conteúdo ginástica numa escola pública no estado de São Paulo, perceberam que a prática corporal serviu não somente para ampliar os conhecimentos em relação a ginástica, mas também, oportunizou os jovens o desenvolvimento de discussões sobre questões de gêneros e de preconceito racial, que também aconteciam na ginástica. O resultado gerou a exposição do pensamento crítico dos alunos em relação a essa manifestação da cultura corporal de movimento.

Mas, como trabalhar a ginástica na Educação Infantil? É fundamental que o PEFE reconheça que a ginástica é um excelente conteúdo de ensino direcionado para o desenvolvimento da criança. Entre as possibilidades de ensino, podemos iniciar com a importância do trabalho do desenvolvimento motor na infância, possibilitando a aquisição de um amplo rol de habilidades motoras, oportunizando a criança a perceber seu corpo e a ter um maior domínio das suas habilidades corpóreas, sejam elas, em diferentes posturas: estático ou dinâmico. Além disso, a criança poderá locomover-se nos mais variados espaços e de diferentes formas, por exemplo: andar, correr, saltar e saltitar, podendo manipular objetos diversos, como lançar, arremessar e receber uma bola e escrever. Portanto, a ginástica poderá ajudar no

desenvolvimento das habilidades básicas para atividades diárias da criança.

Na Educação Infantil é imprescindível que o PEFE insira atividades que permitam uma variedade de movimentação e exploração do corpo e do ambiente, considerando sempre a faixa etária e o processo de desenvolvimento motor em que a criança esteja inserida. Desse modo, ele poderá proporcionar momentos em que o aluno descubra a liberdade e os benefícios do movimento simples, como: saltar, correr, manipular objetivos e arremessar.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PEFE poderá trabalhar com mais diversas formas de ginásticas (artística ou olímpica, rítmica, desportivas) ampliando assim, a gama de possibilidades de experiências corpóreas aos alunos. A partir desse ponto, o docente poderá iniciar o conteúdo ginástica, realizando projetos individuais e coletivos de prática e exibição na escola. Tais ações podem ser consideradas como um projeto educativo, que viabilize e oportunize as nossas crianças buscarem o movimento, como fonte de prazer e de existência.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, diferente dos anos iniciais, o PEFE poderá explorar os programas de ginásticas, abordando agora a técnica, contextualizando seus objetivos e sua relação com a saúde. Desse modo, o professor problematiza os porquês da ginástica está presente nas aulas de EF. Uma das possibilidades de realizar um trabalho que desperte o interesse dos alunos é a Ginástica Acrobática (GABRO).

A escolha por direcionar a modalidade Ginástica Acrobática (GACRO) para os anos finais do Ensino Fundamental, deve-se ao fato dela não exigir altos investimentos. Além disso, poder ser praticada, simultaneamente por um grande número de alunos. Merida (2009, p. 173) salienta que os alunos que praticam essa modalidade podem se beneficiar de aquisições, como: “noção do espaço-temporal, esquematização corporal, aumento dos níveis de flexibilidade, da coordenação motora estática, da coordenação coletiva, do equilíbrio, da força e da resistência muscular, da cooperação, da autonomia e da autoconfiança”.

O jovem inserido nessa etapa formativa gosta de desafios, por isso, quando o PEFE faz o uso de conteúdos como a ginástica, ele está contribuindo para que esse estudante busque autonomia e

autoconfiança para sair da zona de conforto, muitas vezes, estabelecidas por aulas monótonas e repetitivas. Em uma sociedade cada vez mais individualista, optamos por falar da GACRO por se tratar uma modalidade que essencialmente é trabalhada a partir da partição de duplas, trios, quartetos, podendo ser praticada por um número maior de integrantes. Portanto, algo que consideramos interessante nesta modalidade, é justamente a proposta direcionada para a compreensão de que necessitamos do outro para a realização de uma determinada atividade.

Se a atuação do PEFE for no Ensino Médio, além da avaliação diagnóstica (fundamental), é importante discutir sobre os conhecimentos da ginástica em diversos âmbitos, principalmente, naquele relacionado à saúde. Porém, é fundamental que haja um planejamento estratégico, deixando claro quanto ao alcance de metas a serem atingidas com as aulas. Ao propor o conteúdo ginástica, é preciso identificar a finalidade dessa proposta, ou seja, onde se quer chegar desenvolvendo determinado conteúdo por meio da ginástica e o tema que escolheu como caminho do processo de ensino e aprendizagem.

Entre as mais diversas possibilidades de se trabalhar com o conteúdo ginástica, há também, propostas de atividades que trazem uma maior interação do adolescente com a vivência prática da ginástica, como: *jump*, *step*, aeroboxe, ritmos, ginástica localizada, circuitos com exercícios de força e resistência, entre outras.

Mas, por que sugerimos essas propostas? Porque estabelecer metas claras e objetivas para cada aula pode auxiliar os professores na avaliação da aprendizagem dos alunos. E, tratando-se do Ensino Médio, há diversos estudos sinalizando que há, por parte dos adolescentes, muita reclamação pelas excessivas repetições de conteúdos nas aulas de EFE. Portanto, acreditamos que esse conteúdo possa ser atrativo para os alunos, de modo que o PEFE também poderá abordar questões diversas, como a inclusão, a democracia, a educação e a cidadania dos estudantes.

Corpo na escola: reflexões para a prática pedagógica

Falar sobre o corpo é adentrar num universo complexo e requer a necessidade de olharmos para o ser humano e sua essência. No campo

escolar, ele tem gerado inúmeras discussões, que permeiam em torno da preocupação dos professores com a disciplina corporal dos alunos, além da supremacia dos temas mais voltados para os aspectos cognitivos, distanciando o corpo cada vez mais do processo educativo e das experiências corporais. Talvez, uma das razões seja porque a liberdade expressiva do corpo dos estudantes ainda assusta os professores.

Tocantins (2012, p. 50) revela que “o corpo na escola continua a ser entendido da mesma forma que na sociedade, um objeto a serviço da mente que precisa ser educado para servir de força produtiva”. A afirmação da autora demonstra a influência da racionalidade do paradigma cartesiano, ao tratar o corpo no ambiente escolar. A esse respeito, Inforsato (2006, p. 101), aponta que “se o racionalismo cartesiano, um dos pilares da modernidade, acarretou a supremacia da cabeça, lugar do cérebro, sobre os outros órgãos, um dos agentes dessa ideologia foi claramente a escola”.

Santos (2005, p. 3) destaca que a escola “ao dicotomizar o sujeito do objeto, o ser do saber, considera os fenômenos da subjetividade como a emoção, o sentimento, a intuição, a sensibilidade como sendo um aspecto de segunda categoria”. Diante disso, devemos reconhecer na contemporaneidade o papel da escola e a importância das práticas educativas, advogando por um espaço educacional que perceba o aluno em sua totalidade e não como um objeto, valorizando apenas a mecanização do movimento e as estratégias de ensino que adestram e manipulam o corpo no processo de aprendizagem, tornando-o dócil, silencioso e previsível.

Toda educação perpassa pelo corpo, no entanto, há resquícios de práticas educativas que evidenciam a supervalorização dos aspectos intelectuais, colocando-o apenas como um acessório destinado a manifestar-se em razão das capacidades mentais no ambiente escolar (ALMEIDA; AZEVEDO-MARTINS; NUNES, 2013).

Se partirmos do pressuposto de que a escola é o espaço onde acontecem as mais variadas experiências humanas, parece-nos que é cada vez mais importante repensarmos sobre a corporeidade. Afinal, um ambiente escolar não pode estar apenas ligado ao campo dos conhecimentos cognitivos e intelectuais, mas também, as múltiplas dimensões que possam fazer o ser humano refletir valores. Portanto, julga-se necessário que se estabeleçam propostas pedagógicas que

sejam capazes de pensar no aluno como um todo (RIOS; MOREIRA, 2015).

Precisamos resgatar os caminhos de compreensão do corpo na escola, via corporeidade e assim, ampliar os espaços para motricidade, tornando a escola um lugar de promoção da emancipação e do resgate do ser humano, da sua sensibilidade e criatividade.

Sobreira, Nista-Piccolo; Moreira (2016, p. 72) destacam que:

Educar tendo como princípio a corporeidade, significa acreditar na explicitação das relações homem/mundo/sociedade/cultura. Para isto há que se alterar valores, rechaçar modismos, explicitar a importância da existência, dedicar esforço na busca do ser mais, buscar transcendência, caminhar na direção do conhecimento contextualizado que englobe outros e mundo.

Considerar a corporeidade no ambiente escolar pode resultar em transformações positivas, como foi no caso percebido por Freire; Dantas (2012, p. 156), que ao desenvolverem uma investigação balizada pelos pressupostos da corporeidade puderam perceber que:

Os aspectos sensíveis e expressivos das práticas corporais (jogos, esportes, danças, etc.), como expressão da corporeidade, contribuíram para um (re) pensar do corpo e do movimento, na tentativa de superar a racionalização das práticas escolares e à objetualização do corpo imposta pela cultura do consumo.

Parece distante da nossa realidade o trato com o corpo, via corporeidade, no ambiente escolar, porém, compreender o fenômeno corpo numa perspectiva da corporeidade é demonstrar sua singularidade e sua essência. Não há porque mais negarmos na escola. É preciso trilhar pelo caminho sugerido por Porpino (2006, p. 68), ao dizer que “cabe-nos viver o corpo em sua fenomenologia, voltarmos a ele nos voltando a nós mesmos, às nossas mais sutis experiências”. Devemos viver o corpo e todas as suas manifestações no ambiente escolar.

O corpo do aluno é sua forma de “ser e estar” no mundo e é através dele, que aprende a se relacionar com os demais. Azevedo (2010, p. 46) reafirma que “o processo de educação está, pois, nas relações do sujeito que só podem ser travadas concretamente na sociedade e é episódio de ser-homem, de ser corpo”.

Compreendemos que dissertar sobre a complexidade do trato com o corpo não é uma tarefa fácil, principalmente nos dias atuais, em

que tecer reflexões sobre esse fenômeno é totalmente desafiador e requer de nós, um olhar mais crítico, sensível e, acima de tudo, um olhar mais humano. No entanto, torna-se pertinente que continuemos insistindo.

Considerações finais: o fim é um novo recomeço

Nossa argumentação foi desenvolvida a partir de algumas experiências e pressupostos que acreditam numa EFE que valorize o aluno. Para tanto, elegemos os conteúdos dança e ginástica, para ampliarmos as possibilidades de suas inserções na prática pedagógica dos professores de EF, que atuam diretamente no ambiente escolar. A forma como os conteúdos podem ser abordados não se limitam às propostas trazidas neste escrito, pelo contrário, há uma imensidade de possibilidades e estratégias. Aqui, apenas sinalizamos caminhos de intervenção.

Ao falar sobre o corpo na escola, compreendemos que não é uma tarefa fácil, pois exige de uma atitude polissêmica perante os resquícios deixados pela educação tradicional. Sabemos da complexidade em falar sobre o corpo, mas não podemos esquecer que ele é a nossa existência.

Sendo assim, desejamos que este capítulo tenha sido atrativo e, de repente, possa perspectivar um olhar mais sensível e polissêmico acerca da EFE. Certamente, o futuro de nossas práticas pedagógicas no ambiente escolar revelará nossa postura de hoje.

Desse modo, demonstro aqui minha imensa preocupação com o assunto e uma mensagem que, espero ser acolhida pelos que dedicam ao fazer pedagógico na EFE: *“De nada adianta adquirir conhecimento, se este não puder ser compartilhado. Sabemos quase de nada da vida. Mas, o pouco que sabemos devemos usar para ajudar. Afinal, conhecimento é para nos impulsionar na busca pela transcendência”*.

Referências

ALMEIDA, E. B. de.; MARTINS-AZEVEDO, A. K.; NUNES, V. A. O corpo como espaço de aprendizagem: reflexões a partir das vivências de um grupo de

teatro formado por adultos na maturidade. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 201-217, 2013.

AZEVEDO, I. L. de. **A colhendo corporeidades**: o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém. 2010. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

BARRETO, Débora. **Dança**: ensino, sentido e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BEZERRA, S. P; FERREIRA FILHO, R. A; FELICIANO, J. G. A importância da aplicação de conteúdos da ginástica artística nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2006, v. 5, p. 127-134.

CARBÍNATTO, M. V.; BORTOLETO, M. A. C. Ginástica para todos: princípios para a prática. In: SILVA, J. V. P.; SILVA-GONÇAVES, L. L.; MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e seus diversos olhares**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016. p. 99-116.

CORRÊA, J. F; NASCIMENTO, F. M. Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. **Conceição Conception**, v. 1, n. 3, dez. 2013.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 6180, jan. mar. 2004.

FREIRE, I. M.; DANTAS, M. H de. A. Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Holos**, v. 4, n. 28, p. 148-157, 2012.

GUZZO, M. S. L. *et al.* Dança é política para a cultura corporal. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./mar. 2015.

INFORSATO, E. C. A educação entre o controle e libertação do corpo. In: MOREIRA, W. W (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. p. 91-108.

MALDONADO, D. T; BOCCHINI, D. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 164-176, 2015.

MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, v. 19, n. 02, p. 123-148, 2013.

MERIDA, F. Fundamentos da Ginástica Acrobática. In: NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. (Orgs.). **Fundamentos das Ginásticas**. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 173-200.

MOREIRA, W. W.; CHAVES, A. D.; SIMÕES, R. M. R. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202-212, 2017.

MOURA, D. L. et al. A ginástica como conteúdo da educação física escolar: análise em periódicos brasileiros. **SALUSVITA**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 181-195, 2014.

NASCIMENTO, D. G.; LEARDINE, M. A. A Ginástica artística no contexto escolar. **Secretária de Educação e Esportes de Jundiaí**, São Paulo, 2011.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. Introdução a ginástica. In: NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C (Orgs.). **Fundamentos das Ginásticas**. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 15-21.

PEREIRA, F. M. A favor da ginástica no cotidiano da Educação Física no Ensino Médio. **Revista Brasileira de atividade Física e Saúde**, v. 11, n. 2, p. 47-58, 2012.

PORPINO, K. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

RESENDE, H. G; SOARES, A. J. G; MOURA, D. L. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p.37-49, jan./mar. 2009.

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

SANTOS, A. O que é transdisciplinaridade? I parte. **Rural Semanal**: Informativo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 12, n. 31, p. 3 ago. 2005. Disponível em: < http://www.ufrrj.br/leprtrans/link/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.doc >. Acesso em: 15 abr. 2018.

SCHIAVON, Laurita; NISTA-PICCOLO, Vilma. A ginástica vai à escola. **Revista movimento**, v.13, n.3, p.131-150, 2007.

SANTOS, J. C. et al. Experiências e saberes da dança na formação inicial de professores de Educação Física. **A ACTAS do 11º Encontro Interdisciplinar**: descobrindo caminhos através da música, das atividades físicas e recreativas, 2016. p. 113-119.

SANTOS, R. F. et al. A dança como prática de lazer: algumas reflexões sobre homens, gênero e o balé clássico. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.

SELBACH, S. Qual Educação Física ensinar? In: SELBACK, S.; ANTUNES, C. (Org.). **Educação Física e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 20-22.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, W. W. do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3, 2016.

TOCANTINS, G. M. de. O. **Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola**. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012.

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

A MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DO LÚDICO

Marcella de Oliveira Abreu Fontinele

Considerações iniciais

O processo de ensinar/aprender Matemática no cenário educacional brasileiro têm sido um dos grandes desafios dos educadores, a fim de assegurar a democratização do conhecimento matemático. Desse modo, torna-se salutar viabilizarmos uma discussão sobre as possibilidades de melhoria do ensino e aprendizagem dessa disciplina. Nesse cenário, o lúdico vem sendo considerado um recurso muito importante para o desenvolvimento de conceitos matemáticos, visto que propicia ao aluno construir seus próprios conhecimentos.

Nesse sentido, este estudo evidenciará a contribuição do lúdico para o ensino da matemática no ciclo de alfabetização, considerando que o aprender matemático tem por finalidade, o pleno desenvolvimento do raciocínio lógico, da estimulação do pensamento crítico, da capacidade criadora e da habilidade de resolver problemas. Mas, para que isso ocorra, é necessário encontrar alternativas que potencializem esse processo, desenvolvendo no aluno, a motivação, a autoconfiança e a concentração, sem esquecer-se de promover interações sociais no ambiente escolar, a fim de garantir uma aprendizagem significativa.

Ao utilizarmos o termo ciclo de alfabetização, estamos nos referindo ao primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, conforme definido recentemente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao ressaltar que: “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017).

Como professora de Matemática da Educação Básica e formadora de professores alfabetizadores, vivencio situações que corroboram a importância do lúdico para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o

ensino dessa disciplina, o que me impulsiona a aprofundar meus estudos sobre essa temática e contribuir para a produção de conhecimentos científicos que possam subsidiar o trabalho dos professores alfabetizadores e que garantam, de fato, a vivência de aprendizagens significativas. Com isso, pretendo corroborar também, com o debate em torno do ensino da Matemática, com vistas ao letramento da criança, oferecendo aporte teórico e metodológico nesse campo de estudo.

Na construção metodológica dessa discussão, apoiamo-nos em estudos realizados por Kishimoto (2008), Smole (2007), Danyluk (2000), Boaler (2018) e outros autores, que tratam do lúdico e do ensino da Matemática, na perspectiva de que o lúdico, como práxis educativa escolar, pode ser uma possibilidade para que o educador conheça a realidade do seu grupo de crianças, seus interesses e necessidades, comportamentos, conflitos e dificuldades, e que, simultaneamente, constitua um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e cultural, propiciando assim, aprendizagens específicas e significativas.

Em função do quadro descrito, esta pesquisadora, envolvida por essas reflexões e desejosa de contribuir para o progresso do ensino da Matemática no Brasil, desenvolveu uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, partindo do seguinte problema de pesquisa: Como o lúdico pode contribuir para o ensino da Matemática no ciclo de alfabetização?

No processo de coleta de dados da pesquisa, aplicamos um questionário aberto, com 6 (seis) alfabetizadoras da rede municipal de Castelo do Piauí (PI), com o objetivo de compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, através do lúdico. Esse instrumento, segundo Gil (1999, p. 128) tem “por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”, possibilitando assim, uma visão contextual da realidade pesquisada.

Sabemos, desde já, que as discussões em torno do lúdico e suas contribuições para o ensino da Matemática não se esgotam neste texto. Aqui, avultamos apenas o que nossas professoras mais destacaram em suas narrativas. Escolhemos a pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin; Connelly (2000, p. 20), como “uma forma de

entender a experiência”, permitindo-nos acessar a realidade investigada, por meio da visão de seus protagonistas.

O ensino e a aprendizagem da Matemática e a ludicidade

O ensino de Matemática no ciclo de alfabetização é considerado por alguns educadores ainda muito abstruso, fato que torna urgente a necessidade de inserir práticas lúdicas, que complementem e facilitem a aprendizagem de forma mais prazerosa. No contexto dos processos educativos atuais, as práticas lúdicas mobilizam o cognitivo do aluno, possibilitando o desenvolvendo da inteligência necessária para a construção do conhecimento.

A utilização do lúdico no ensino de Matemática não é algo novo, e é tido como um aliado no processo de ensino e aprendizagem, por despertar o interesse do discente para envolver-se nas atividades de ensino, contribuindo para uma aprendizagem significativa da criança. Conforme Kishimoto (2008), as inovações pedagógicas ocorridas ainda no século XIX, já apontavam o jogo como uma ferramenta pedagógica que devia está presente nas aulas de Matemática, por seu potencial para auxiliar as crianças na aquisição significativa das noções primárias de física e metafísica. Para tanto, ambicionamos por um ensino que se insira na perspectiva apontada por D’Ambrosio (1991, p. 02): “ensinar uma matemática viva, uma matemática que vai nascendo com o aluno, enquanto ele mesmo vai desenvolvendo seus meios de trabalhar, a realidade na qual ele está agindo”. Essa Matemática viva, depende da ação pedagógica docente, planejada intencionalmente, para garantir a participação ativa na construção do conhecimento.

Atualmente, os professores enfrentam desafios para implementar práticas lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. A superação desse entrave pode ocorrer, por exemplo, pela interação da criança com seus pares, de maneira que cada participante tenha a possibilidade de acompanhar o raciocínio do outro. Ratificando esse pensamento, Kishimoto (2011, p. 42) afirma que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo metafórico, a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular

a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil.

A autora aponta para o sucesso no uso do lúdico, enquanto base para o desenvolvimento integral da criança, oferecendo múltiplas possibilidades de trabalho para o professor do ciclo de alfabetização, na mediação do conhecimento. Ao explorarem o potencial pedagógico das práticas lúdicas, com vistas a aprendizagem, as crianças vivenciam situações concretas, aprendendo conceitos matemáticos com jogos construtivos, visto que aprendem a lidar com regras e passam a compreender que elas podem ser arbitrárias, no entanto, possibilitam conquistas emocionais, cognitivas e morais, oportunizando o aluno a respeitá-las e assim, os demais colegas.

Vale ressaltar que, não estamos defendendo que o ensino da Matemática deve ocorrer apenas de forma lúdica, mas compreendemos que os conhecimentos adquiridos em momentos de atividades lúdicas precisam ser assimilados e sistematizados em outros momentos da aula, conforme aponta Kishimoto (2008), ao reforçar a necessidade também, de o professor promover momentos de sistematização dos conteúdos e conceitos em situações não lúdicas.

A respeito das atividades lúdicas nas aulas de Matemática, Sartori (2015) destaca que as opções são diversas e possuem potencial para contribuir para a desmistificação dessa disciplina, através da superação do ensino tradicional. De acordo com a autora, a diversidade de atividades lúdicas que podem ser inseridas no ensino de Matemática, constitui um artefato que captura o aluno, pois possui potencial para envolvê-los e motivá-los, indo além do entretenimento das crianças e contribuindo para mudanças no fazer pedagógico docente.

Em relação, especificamente ao jogo, enquanto atividade lúdica na educação matemática, Moura (2011, p. 89) destaca:

O jogo, na educação matemática passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira, e deste modo apreende a estrutura matemática presente.

Nesse sentido, o jogo nas práticas lúdicas escolares passa a ser considerado um material de ensino, que contribui para que a criança apreenda as estruturas matemáticas existentes nas situações

propostas no ciclo de alfabetização. Para fundamentar esse entendimento, buscamos juntos aos documentos propostos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre os quais, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, com o objetivo de identificar o que cada um determina em relação ao lúdico.

O lúdico, para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) é considerado um recurso didático que, além de propiciar ao alunado uma atividade prazerosa, é uma ferramenta que incentiva a imaginação, ajudando a desenvolver a capacidade cognitiva. O documento também aponta que, a Matemática é um componente importante na construção da cidadania, mediante a utilização de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, apropriados pelos cidadãos. Assim, ao resolver problemas matemáticos, através de práticas lúdicas, o sujeito determina regras e estabelece caminhos que levam a imaginação até a ampliação das habilidades conceituais, visto que se aprende brincando e o brincar favorece a aprendizagem de maneira natural e agradável.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) tratam da importância do caráter lúdico da aprendizagem, especialmente das crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos, como uma alternativa para transformar as aulas repetitivas em momentos de prazer e desafio, proporcionando às crianças, a oportunidade de raciocinar, manusear e explorar, ao mesmo tempo que sistematiza os conhecimentos escolares (BRASIL, 2013).

Sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de “valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos” (BRASIL, 2017). Essa proposta reforça a importância de as instituições escolares

¹ Importante ressaltar que esse documento encontra-se em fase de implementação, com três versões publicadas, uma em 2015, outra em 2016 e a mais recente, aprovada e homologada em dezembro de 2017. Sua proposta é unificar, embora respeitando as variedades regionais do país, o ensino dos diversos componentes curriculares na escola básica.

promoverem oportunidades ricas para que as crianças aprendam por meio do lúdico e na interação com seus pares.

A leitura que fazemos desses documentos é de que o lúdico tem seu espaço assegurado e concebido como instrumento em potencial no ensino e na aprendizagem, principalmente por que faz parte do universo infantil, uma vez que desperta o interesse da criança, criando assim, um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos educandos.

Segundo Kishimoto (2003), se almejamos formar indivíduos criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras, inserindo o lúdico como estratégia que visa contribuir com o ensino e a aprendizagem da Matemática.

Ao longo de toda a sua história, a alfabetização tem se consolidado como uma prática complexa e desafiadora. No Brasil, a complexidade desse processo é constatada nos altos índices de analfabetismo (KRAMER, 2010), o que tem demandado investimentos na formação de professores alfabetizadores, objetivando prepará-los para a complexa tarefa de alfabetizar as crianças. Com esse propósito, os últimos anos têm sido marcado por diversas políticas públicas de intervenção no contexto da alfabetização, principalmente no que se refere à formação do professor alfabetizador, enquanto profissional que se ocupa do ensino da língua materna e do ensino de Matemática, ambos, em uma perspectiva do letramento².

Na prática lúdica, ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e exploração de objetos, comunica-se com seus colegas, se expressa por meio de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões, desenvolvendo dimensões importantes no aprendizado escolar. Nesse processo, a brincadeira ocupa um lugar de destaque na vida da criança, dentro e fora da escola. Nos diferentes momentos do brincar cotidiano, as crianças revelam maneiras de representar, de inventar e de criar, pois são essas as formas que as crianças encontram para interagir, experimentar, resolver seus conflitos e pensar nos desafios da vida (BRASIL, 2012).

² Entendemos o letramento, conforme Soares (2004), como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

Destaca-se o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades de ensino de Matemática, pois as brincadeiras são algo inerente à criança e contribuem para a aprendizagem, por meio da reflexão e descoberta do mundo. Muniz (2010) considera os jogos como fontes de situações matemáticas. A atividade matemática associada às estruturas fundamentais do jogo (deslocamentos, pontuações, comparações, valores, resolução de problemas, entre outras) pode, muitas vezes, estar localizada no centro da atividade lúdica. São atividades nas quais a Matemática é um meio funcional de controlar o jogo, por exemplo, quando há contagem de pontos.

As relações entre brincadeiras e a Matemática requerem uma reflexão, por indicarem, além de aspectos interpessoais, as relações que envolvem as linguagens oral e corporal que, simultaneamente combinam o favorecimento do aluno ao desenvolver a consciência corporal, especialmente de pensamento, caracterizado como pensamento geométrico, que permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive, assim como favorece a sintonia ente movimentos e tempos.

Nesse estudo, compreende-se o lúdico como ferramenta indispensável ao processo de ensino e de aprendizagem, que possibilita o trabalho de valores essenciais à formação da identidade da criança, como a ética, o social e cultural. Segundo Kishimoto (2008, p. 15):

[...] tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte do universo da criança, pois estão presentes na história da humanidade desde o seu início. O regaste do lúdico como processo educativo, demonstra um abandono à seriedade como são apresentados os conteúdos à criança, pois as atividades lúdicas são indispensáveis para o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. Por meio de atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aprende e aceita as regras, reconhece a existência dos outros,

estabelece relações sociais e constrói conhecimentos desenvolvendo-se integralmente.

Assim, atividades lúdicas contribuem para aprendizagem e criam um clima de entusiasmo, ou seja, um aspecto de envolvimento emocional que torna a ludicidade um forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia a partir de jogos e brincadeiras. Kishimoto (1994, p. 13) esclarece que:

[...] a concepção cultural e biológico das atividades são livres, alegres e envolve uma significação. Em consideração ao seu grande valor social, que se oferecem alternativas educacionais, no que diz respeito ao favorecimento do desenvolvimento corporal, quando este estimula a vida psíquica e a inteligência, sua contribuição parte da adaptação ao grupo preparando para conviver em sociedade, participando e indagando as inferências das relações sócias.

Para a autora, esse contexto cultural, possibilita que a criança canalize suas energias, demonstre suas habilidades, vença suas dificuldades, modifique sua realidade, propicie condições de liberação da fantasia e a transforme em uma grande fonte de prazer.

A sistematização do conhecimento focaliza-se em sua aplicabilidade de forma natural e não mecanizada. Desse modo, nas escolas, o lúdico funciona como uma ferramenta de grande relevância na produção do conhecimento, tencionando suprimir as práticas da educação tradicional relacionada à memorização de conceitos matemáticos, regras e fórmulas. Podemos entender que a inserção o lúdico, enquanto atividade que envolve os alunos de forma prazerosa, têm gerado mudanças nas práticas docentes tradicionais visto que:

As mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem, mediante o uso de jogos implica, com relação às aulas de matemática, permitir uma alteração no modelo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático. As atividades com lúdicas incluindo jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, estão estreitamente relacionados ao chamado raciocínio lógico. (SMOLE, DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 11)

Para os autores o que se observa, é que os métodos lúdicos são de grande relevância para se adquirir sucesso no ensino, tanto quanto preconizar ao aluno a oportunidade de se tornar autônomo na busca

do conhecimento não mecanizado. Nas aulas de Matemática ao se utilizar brincadeiras e jogos, essas atividades propiciam ao aluno autonomia, que contempla situações de raciocínio mais lógico e real na evolução da vida cotidiana dos alunos. Nesse sentido, Lara (2003) reflete que as atividades lúdicas funcionam como estratégias que estimulam o raciocínio, conduzindo o aluno a confrontar situações desarmoniosas relacionadas ao seu cotidiano.

O trabalho com o lúdico objetiva provocar mudanças no agir das práticas pedagógicas, desenvolvendo a aprendizagem, gerando prazer e promovendo a interação em sociedade. No campo do ensinar e aprender Matemática, isso implica levar o aluno a formular uma linguagem do cotidiano, por meio do raciocínio e da concentração, conforme regras e situações desafiadoras, que promovem o desenvolvimento da criatividade.

Nessa perspectiva, a interatividade proporcionada por dessa articulação faz com que os alunos alcancem um controle motor, cognitivo e operacional mediante o encadeamento de atividades. “Acreditamos que, na discussão com seus pares, o aluno pode desenvolver seu potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica” (SMOLE, 2007, p. 12). Compreende-se, a partir disso, que, além de ampliar as qualidades comportamentais, contribui para que se tenha disciplina motora e aquisição no desenvolvimento mental da criança.

Uma metodologia que priorize o lúdico no ensino da Matemática depende principalmente do papel do professor no planejamento de atividades ricas de possibilidades para promover o ensino e aprendizagem, exigindo uma mudança nas concepções e práticas, visto que ensinar ludicamente exige uma atuação docente ativa, mediando as ações e direcionando o ensino, além de exigir maior tempo para a idealização das aulas alinhando atividade e conteúdo.

No âmbito desses novos caminhos, que, na verdade, nem é tão novo assim, visto Cabral (2006, p.14) afirmar que especialmente “o jogo recebe de teóricos como Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, entre outros, as contribuições para o seu aparecimento em propostas de ensino de matemática”, portanto defendemos o uso de atividades lúdicas, já citados anteriormente, como alternativa bastante atrativa para as crianças, se constituindo em mais uma opção significativa para

que se possa trabalhar nas aulas de Matemática, como discutiremos a seguir, no próximo tópico.

Ensinar e aprender Matemática por meio do lúdico

Nessa pesquisa, buscamos, junto à seis professoras alfabetizadoras, protagonistas desse processo, informações sobre suas concepções e práticas em relação as atividades lúdicas no ensino e aprendizagem de Matemática. Por questões éticas, nessa análise, manteremos o sigilo sobre suas identidades e passaremos a chamá-las por nomes de pedras preciosas, a saber: Ágata, Cristal, Jade, Pérola, Rubi e Safira.

Face às narrativas das professoras, reunimo-las em quatro categorias, aqui analisadas: i) o lúdico enquanto instrumento pedagógico facilitador da aprendizagem matemática; ii) as contribuições das atividades lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática; iii) as interações desenvolvidas nas atividades lúdicas entre professor/aluno/aprendizagem; e iv) o lúdico e a motivação para se aprender Matemática.

O lúdico enquanto instrumento pedagógico facilitador da aprendizagem matemática

A prática docente do alfabetizador precisa fundamentar-se em um ação de intencionalidade pedagógica, que promova a aprendizagem matemática de forma significativa. Por isso, é necessário que o professor saiba qual é o propósito de sua aula para a formação integral do aluno. Para assegurar esse processo, Danyluk (2000) exprime que alfabetizar matematicamente um aluno, requer o desenvolvimento de habilidades que permitam compreender o que se lê e escreve, bem como, a aquisição das primeiras noções de Lógica, de Aritmética e de Geometria.

Nesse contexto, o lúdico precisa ser considerado, visto que possui potencialidades significativas para o campo educacional. Ao serem solicitadas a refletirem sobre o lúdico como instrumento pedagógico facilitador da aprendizagem matemática das crianças no ciclo de alfabetização, as interlocutoras falam sobre a função privilegiada que

eles tem nesse processo, despertando o interesse e o prazer do aluno para estudar Matemática. Vejamos suas narrativas:

As brincadeiras educativas assumem uma função privilegiada no ensino da matemática tornando-a mais convidativa, divertida e significativa, minimizando o sentimento de incapacidade diante das atividades propostas. (ÁGATA, 2018)

A ludicidade é uma ferramenta que o educador precisa trabalhar para que suas aulas se tornem mais atrativas. Despertando no aluno o interesse pela matemática. (CRISTAL, 2018)

Aprender brincando é mais prazeroso (PÉROLA, 2018)

Ao buscar compreender a fala da alfabetizadora Ágata, assentimos que o lúdico supera o caráter de divertimento e torna-se significativo para o desenvolvimento intelectual das crianças, inclusive ao desenvolver a autoconfiança e autoestima. Para Piaget (1989), os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. A criança necessita brincar, criar, jogar e inventar, o que significa envolver-se em atividades lúdicas para desenvolver-se e manter seu equilíbrio com o mundo. Nessa perspectiva e por fazer da infância, o lúdico traz novas possibilidades de assimilação e entendimento das noções matemáticas.

Dentro das atividades lúdicas, os jogos são excelentes recursos que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e social na criança e que o professor pode lançar mão no processo de ensino e aprendizagem. Antunes (1998) destaca que o jogo é um aliado das crianças no processo de construção de descobertas, desenvolvimento e enriquecimento de sua personalidade, além de simbolizar um instrumento pedagógico que possibilita ao professor, assumir a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Esse entendimento, corrobora a fala da alfabetizadora Cristal, ao referir-se ao lúdico como uma ferramenta pedagógica e também, com o entendimento da interlocutora Pérola, que destaca o lúdico como fonte de prazer no processo de ensino e aprendizagem

Percebemos assim, que no processo de ensino da Matemática no ciclo de alfabetização, o lúdico funciona como um instrumento pedagógico facilitador da aprendizagem. Os professores utilizam-no, de diferentes formas, com o objetivo de despertar o interesse e o

prazer das crianças para se lançarem em atividades interessantes e significativas para a construção do conhecimento, pois ao brincar a criança está se desenvolvendo e produzindo novos significados para suas aprendizagens, não de maneira mecânica, mas de forma natural, autônoma e criativa.

Contribuições das atividades lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática

O trabalho pedagógico docente por meio de atividades lúdicas precisa de um planejamento cuidadosamente articulado, com objetivos bem definidos. Para Araújo (2000, p. 60), “atividades lúdicas são atividades que geram prazer, equilíbrio emocional, levam o indivíduo a autonomia sobre seus atos e pensamentos, e contribuem para o desenvolvimento social”. Portanto, encontrar prazer no processo de ensino e aprendizagem de Matemática é muito importante para superarmos a visão de que é difícil e ruim aprender essa disciplina.

Sobre o uso de atividades lúdicas durante as aulas de Matemática e a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, nossas interlocutoras destacam:

O trabalho com atividades lúdicas nas aulas de Matemática foi algo que me chamou muito a atenção, pois são nesses momentos que se percebe uma melhor aprendizagem do conteúdo, o relacionamento entre os aluno/professor e aluno/aluno melhora bastante e as aulas ficam menos estressantes, possibilitando um ambiente acolhedor que propicia a aprendizagem. (ÁGATA, 2018)

Como educadora, procuro alternativas, para melhorar e motivar meus estudantes, as atividades lúdicas deixam minha aula mais rica e favorável a aprendizagem dos envolvidos. (CRISTAL, 2018)

A ludicidade é minha grande aliada no processo de ensino aprendizagem da Matemática, pois através destas atividades lúdicas consigo desenvolver de forma diferenciada que consigo mobilizar a participação de todos os alunos. (RUBI, 2018)

Na busca de alternativas por meio de ações pedagógicas que motivem o aluno para a aprendizagem da Matemática, as atividades lúdicas se constituem um caminho, por estimular, de forma prazerosa a aprendizagem do aluno. Ágata compreende que a inserção de tais atividades produz melhoria na aprendizagem dos conteúdos

matemáticos, torna o ambiente mais acolhedor e reduz o estresse durante as aulas. Cristal aponta para a importância de se buscar alternativas para melhorar a aprendizagem das crianças e vê as atividades lúdicas como fortes aliadas nessa tarefa.

O processo de ensino da Matemática por meio do lúdico é destacado por Ágata e Cristal como favoráveis ao processo e reforçado por Polya (1978, p. 35) que afirma: “a matemática não é um esporte para espectadores, não pode ser apreciada ou aprendida sem participação ativa” das crianças no processo de construção do conhecimento. Rubi faz das atividades lúdicas suas aliadas no processo de mobilização das crianças para a construção dos conhecimentos matemáticos, de forma sistematizada e diferenciada.

Portanto, o processo de alfabetização matemática torna-se mais eficaz e significativo, quando desenvolvido em ambiente acolhedor, que valorize as práticas lúdicas, envolvendo prazerosamente as crianças na construção do conhecimento científico matemático, a fim de promover uma formação integral.

Interações desenvolvidas nas atividades lúdicas entre professor/aluno/aprendizagem

No ensino da Matemática, as trocas sociais entre professores e alunos são fundamentais para o processo de aprendizagem das crianças, visto que essas interações, de acordo com Moysés (2012), proporciona um ensino voltado para a construção de estratégias de aprendizagem que possibilitam que o professor seja um mediador do conhecimento. Essas interações sociais são fundamentais para desenvolvimento humano, por isso, faz-se necessário priorizá-las nas relações com os colegas e os professores, levando a criança a refletir sobre as situações envolvidas, a emitir uma opinião e a expressar-se, argumentando a favor ou contra.

As refletirem sobre as interações sociais desenvolvidas nas aulas de Matemática, por meios nas atividades lúdicas, nossas interlocutoras evidenciam a importância e as contribuições desse intercâmbio entre os pares para uma aprendizagem significativa e a formação integral das crianças. Vejamos suas narrativas:

O professor é bem recebido com muito carinho e respeito, pois as crianças gostam de brincar e procuro fazer isso nas minhas aulas, para melhorar a aprendizagem do conteúdo de Matemática e a interação com o professor e os colegas. (RUBI, 2018)

Através de uma atividade diferenciada os alunos ficam mais próximos, mais abertos ao diálogo, seja com o professor ou mesmo com os próprios colegas. Ao propor uma atividade diferenciada é possível perceber que mesmo aqueles alunos mais tímidos conseguem interagir, fazendo perguntas e participando ativamente das atividades realizadas. (ÁGATA, 2018)

No processo de ensino e aprendizagem o lúdico é uma forma de interagir e socializar melhor com os colegas. (JADE, 2018)

Sem dúvida, o lúdico aproxima os alunos de seus colegas, eles se ajudam e se relacionam melhor do que nas atividades individuais. (SAFIRA, 2018)

Nos momentos de desenvolvimento de atividades lúdicas, a interação desenvolvida entre professor/aluno/aprendizagem são destaque nas narrativas das alfabetizadoras. Rubi fala do carinho e respeito recebido de seus alunos e o quanto essas atividades favorecem a interação entre os pares. Ágata chama a atenção para o diálogo e a interação, enquanto Jade destaca principalmente, a socialização entre seus alunos. Para Andrade (2013, p. 135), o uso de jogos, por exemplo, favorece essas interações, “através das relações que eles estabelecem com o meio, principalmente com seus pares. Como efeito, vemos que a amizade, o respeito, a honestidade (não trapacear) estão acima de qualquer outra questão, pois o princípio moral move suas ações.”

Essa interação deve favorecer então, a formação integral dos estudantes. Boaler (2018) aponta para as atividades em grupos como estratégias imprescindíveis para o bom desempenho matemático, por propiciar não apenas a troca de informações, mas a criação de momento de interação social, que favorecem o desenvolvimento de valores, como à sociabilidade, a cooperação, o respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagens significativas.

Nesse cenário, o alfabetizador precisa estar ciente de que, dentro do contexto das ricas configurações interativas no ambiente criado pelas atividades lúdicas, é possível o desenvolvimento de aprendizagem de conhecimentos matemáticos complexos. Portanto, é preciso atentar para a relevância que a interação e o contexto em que

está inserida a criança, têm em seu desenvolvimento psicológico, mental e cognitivo.

O ensino da Matemática precisa ser dinâmico e interativo, utilizando-se de diferentes atividades lúdicas e materiais alternativos, estimulando o interesse, a participação e o gosto dos alunos por essa disciplina, assegurando uma participação ativa no processo de construção do conhecimento. Trata-se, portanto, da construção de um espaço escolar estimulador, rico de interações sociais, vislumbrando sempre a formação integral dos alunos. E isso, depende de se ter docentes e discentes críticos, inventivos, instigadores, dinâmicos, curiosos ao extremo, persistentes na construção do conhecimento matemático.

O lúdico e a motivação para aprender Matemática

O desinteresse e a aversão pelo ensino da Matemática devem-se, em parte, ao rigor que muitos educadores estabeleceram para o processo de ensino dessa disciplina. Diante desse cenário, o lúdico aparece como uma possibilidade de contribuição para motivar os alunos a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas dinâmicas, prazerosas e favorecendo a aquisição do conhecimento de maneira significativa. Nossas interlocutoras, quando convidadas a discorrer sobre as contribuições do lúdico para motivar o aluno a aprender Matemática, destacam:

Ensinar matemática de forma lúdica torna a aula divertida. Trabalhar o lúdico nos anos iniciais é muito importante, porque a criança está em fases de descobertas e este tipo de atividade torna o ambiente mais agradável e motivador. (JADE, 2018)

Sim, porque quando se trabalha com o lúdico as crianças demonstram prazer em aprender, elas se sentem desafiadas, faz-se com essa disciplina seja bem vista pelas crianças. (CRISTAL, 2018)

Sim. Trabalhar com o lúdico torna as aulas mais prazerosa e produtiva, onde o educando empenha-se mais desenvolve habilidades com mais facilidade. (SAFIRA, 2018)

Uma atividade lúdica torna-se significativa ao permitir que criança explore e compreenda o mundo que a cerca, como afirma Teles (1997, p. 14) ao destacar que, “brincando ela explora o mundo e constrói o

seu saber, aprende a respeitar o outro e desenvolve o sentimento de grupo ativa sua imaginação e se auto-realiza”. Assim, o interesse pela Matemática pode ser potencializado pelo uso do lúdico nas aulas. Esse fato é testemunhado por Jade, Cristal e Safira, quando destacam como pode ser prazeroso e motivador para os alunos estudarem Matemática a partir de situações lúdicas.

A esse respeito, Boaler (2018, p. 31) destaca que “o melhor e mais importante impulso que podemos proporcionar a nossos alunos é incentivá-los a brincar com números e formas pensando sobre os padrões e ideias que eles são capazes de perceber”. Assim, o entusiasmo pela Matemática vai sendo despertado nos alunos no ciclo de alfabetização e eles têm a oportunidade de aprender significativamente a disciplina. Boaler (2018) reforça que o poder do “brincar” no desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças, favorece a apreensão de padrões e ideias matemáticas, constituindo uma excelente estratégia de motivação para a aprendizagem.

O que fica evidenciado, a partir dos olhares e compreensões que nossas interlocutoras têm sobre a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de Matemática das crianças no ciclo de alfabetização, é que as práticas por elas implantadas, avançam no sentido de desmistificar a Matemática e ressignificar seu ensino. Nesse processo, o lúdico se constitui em um instrumento pedagógico facilitador e motivador do ensino, contribuindo significativamente para a aquisição do conhecimento matemático e a formação integral das crianças, por meio das interações sociais desenvolvidas entre os sujeitos da aprendizagem.

Podemos destacar então, que as atividades lúdicas se traduzem em recursos didáticos capazes de ressignificar as abordagens matemáticas, ao criar um ambiente que favorece o ir além da abordagem tradicional do ensino dessa disciplina, transformando a sala de aula em um espaço que envolve experiências prazerosas, que estimulam as crianças a construção criativa do conhecimento matemático.

Considerações finais

A partir do que pretendíamos problematizar sobre como o lúdico pode contribuir para o ensino da Matemática no ciclo de alfabetização,

percebe-se que as atividades e situações lúdicas são instrumentos pedagógicos com potencial significativo para a melhoria do ensino de conceitos e de concepções matemáticas. A articulação com o lúdico permite que aspectos mais específicos e complexos dessa disciplina sejam ensinados de modo atraente e prazeroso, na interação com os pares no espaço escolar.

Claramente percebemos uma mudança de olhares e compreensões acerca da importância do lúdico nessa etapa escolar, em especial, em relação ao ensino da Matemática, fato que evidencia uma grande revolução metodológica nesse componente curricular. Contudo, não alcançamos um patamar satisfatório, ainda há muitos obstáculos a serem superados, principalmente no que se refere a metodologias, concepções e práticas inovadoras.

A prática docente do alfabetizador precisa fundamentar-se em ação de intencionalidade pedagógica que promova a aprendizagem Matemática de forma significativa. Por isso, é necessário que o professor saiba qual é o propósito de sua aula para formação integral do aluno. O lúdico tem seu espaço assegurado e concebido como instrumento em potencial no ensino e na aprendizagem, principalmente por que faz parte do universo infantil, despertando o interesse da criança e criando um ambiente favorável ao desenvolvimento integral, o que contempla a aprendizagem ética, social e moral dos educandos.

O ensino, a partir de atividades lúdicas permite uma ressignificação das abordagens matemáticas, cria um espaço que vai além da abordagem tradicional do ensino dessa disciplina, transformando a sala de aula em um espaço que envolve experiências que estimulam as crianças a aprenderem os conhecimentos matemáticos.

Contudo, apesar das atividades lúdicas possuírem potencial, enquanto instrumento pedagógico mediador do processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Isso não se efetivará se não for revestido de intencionalidade pedagógica, através de uma prática docente planejada e organizada, visando alcançar objetivos claros e previamente definidos a serem desenvolvidos nos momentos de interação efetiva entre professor e aluno e entre alunos.

Referências

ANDRADE, Simeir Santos. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos**. Curitiba: Appris, 2013.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ARAÚJO, Iracema Rezende de Oliveira. **A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da Matemática**. 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala de aula: ano 1: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no ensino de Matemática**. 2006. 52f. Monografia (Graduação em Matemática) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

D'AMBROSIO, U. Matemática, ensino e educação: uma proposta global. **Temas & Debates**: Revista da SBEM, Ano IV, n.3, p.1-16, 1991.

DANYLUK, Ocsana Sônia **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 5. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A brincadeira e a cultura infantil. **Revista Construir Notícias**, ed. 21, p. 01-02, 2004. Disponível em: < www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/cull.htm > Acesso em: 03 out. 2016.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LARA, Isabel. C. M. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série**. São Paulo: Rêspel, 2003.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 81-97.

MOYSÉS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas: Papirus, 2012.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e Jogar**: enlaces teóricos e metodológicos no campo da Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Tradução de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

SARTORI, Alice Sthefanie Tapi. **O lúdico na educação Matemática escolar: efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SMOLE, Kátia Stocco. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Igniz; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de Matemática: cadernos do Mathema**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 25, p. 5-17, 2004.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis: Vozes, 1997.

COMPONENTE CURRICULAR: FÍSICA

A QUEDA DOS CORPOS E SUAS POSSIBILIDADES DE MEDIÇÃO: REFLEXÕES ENVOLVENDO PRÁTICAS EXPERIMENTAIS EM SALA DE AULA

Maycon de Sousa Araújo

Considerações iniciais

A prática da experiência de pensamento (do alemão, “*das Gedankenexperiment*”) no desenvolvimento de teorias científicas foi intensamente explorada por grandes cientistas da era moderna durante o período da Revolução Científica, sendo que, um dos exemplos mais notáveis de sua utilização é a bem sucedida explicação de *Galileu Galilei* sobre a queda dos corpos (NUSSENZVEIG, 2013; GALILEI, 1952). Na realidade, as experiências de pensamento são importantes instrumentos intelectuais utilizados por cientistas ao construir teorias, por possibilitarem as conexões necessárias entre suas intuições e os fatos a serem analisados ou generalizados ao longo do processo criativo (FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994). A origem alemã do termo é justificada pelo desempenho de cientistas de origem germânica, como os astrônomos Nicolau Copérnico e Johannes Kepler, no início da era Moderna; revelando a grande influência da cultura alemã em nossa tradição ocidental (NUSSENZVEIG, 2013; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994).

Além de uma utilização mais sistemática de tais pensamentos, os cientistas da era Moderna se destacaram também, pela defesa da utilização de práticas experimentais e confrontos com dados observacionais, como principal *viés de confirmação* no processo de aceitação de uma teoria em contraposição ao estilo aristotélico de pensamento que valorizava questões de estética e elegância dos argumentos (NUSSENZVEIG, 2013; GALILEI, 1952; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994, 1994). Entretanto, é necessário destacar que, apesar do papel de proeminência da prática experimental, as especulações teóricas oriundas de um processo puramente abstrato são de fundamental importância no processo de construção das

teorias científicas, pois esclarecem os aspectos mais relevantes a serem considerados, além de possibilitar maior conforto e segurança, do ponto de vista psicológico para o intelectual ao defender suas opiniões (FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994).

No caso da teoria da gravitação universal, os dados astronômicos de Ticho Brache e as leis empíricas propostas por Kepler foram os principais motivadores que levaram Newton a admitir que o alcance da força gravitacional terrestre poderia estender-se até a órbita da Lua, entretanto, o experimento mental conhecido como “*satélite artificial de Newton*”, exerceu grande influência no esboço de suas primeiras hipóteses, quanto ao movimento dos astros do sistema solar e possibilitava uma explicação muito simples do movimento da Lua, dos planetas em torno do Sol e da trajetória de cometas a um “*custo intelectual*”, relativamente baixo e extremamente eficiente (NUSSENZVEIG, 2013; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994; NEWTON, 1960). Em muitos casos, dificuldades técnicas podem até mesmo impossibilitar a coleta de dados experimentais significativos, impondo sérias restrições ao processo criativo, como enfrentado pelo próprio Galileu na confirmação de suas ideias pioneiras a respeito da queda dos corpos (NUSSENZVEIG, 2013; GALILEI, 1952; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994).

Neste trabalho, pretendemos enfatizar o contraste existente entre o pensamento medieval e o pensamento moderno, ao ressaltarmos as diferenças entre as teorias de movimento propostas por Aristóteles e a alternativa encontrada por Galileu para corrigir muitas de suas discrepâncias. O desenvolvimento das ideias newtonianas e a consolidação de sua teoria de movimento também será abordado com destaque para as diversas experiências de pensamento que guiaram sua construção teórica. Finalmente, nas seções seguintes deste manuscrito, iremos sugerir uma série de práticas experimentais muito simples e de fácil implementação em sala de aula, que confirmem a proposta e permitam uma medição satisfatória da intensidade da aceleração local da gravidade.

Teoria aristotélica da queda dos corpos

Em seu livro: “*Física*”, Aristóteles (século IV a.C.) lança as bases de todo o conhecimento da Física estabelecido em sua época. Nessa obra, é abordado, além de muitos outros temas, a teoria que descreve a

queda dos corpos próximo à superfície da Terra. Dentre os principais aspectos a respeito da teoria do movimento dos corpos, segundo Aristóteles, podemos destacar as seguintes hipóteses (NUSSENZVEIG, 2013; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994; ASSIMOV, 1962):

i) *Hipótese dos elementos fundamentais* - A matéria é constituída, essencialmente, de quatro elementos fundamentais, a saber: água, terra, ar e fogo. Qualquer objeto físico resulta de uma determinada composição desses elementos. Ao queimarmos, por exemplo, um tronco de madeira, obtemos fogo, fumaça (ar) e cinzas (terra). Além disso, se o cozinhássemos, poderíamos extrair algum tipo de caldo da amostra (algo semelhante a um chá), revelando ainda, um conteúdo de água em sua composição.

ii) *Hipótese do lugar natural dos elementos* - Os elementos fundamentais da natureza tendem a ocupar locais específicos, de maneira que a terra tende a ocupar o centro do planeta, a água tende a ocupar as camadas superficiais do planeta (oceanos), enquanto que ar e fogo tendem a ocupar as regiões celestes (sol, estrelas). Quando um elemento é deslocado de seu lugar natural, ele tende a reagir no sentido de retomá-lo, o que justificaria, por exemplo, a queda de uma pedra em direção ao centro da Terra e a subida de um balão de Hélio.

iii) *Hipótese da velocidade de queda dos corpos* - Corpos mais pesados alcançam maiores velocidades de queda: uma pedra cai bem mais depressa do que uma gota de chuva, por exemplo. Além disso, se um corpo de massa m e velocidade de queda v dobrar sua massa, passando a pesar $2m$, esperamos que sua velocidade de queda passe a ser igual a $2v$, ou seja, a velocidade de queda de um corpo seria proporcional a sua massa.

De acordo com essa teoria, um corpo de pedra deveria cair pois, ao ser constituído por 99,99% de terra, por exemplo; deveria deslocar-se em direção ao solo, enquanto que um balão de gás tende a subir, pois os componentes ar e fogo devem predominar em sua constituição elementar (digamos 99,00% de ar e fogo, 1,00% de terra e água). Além disso, podemos entender o fato de corpos mais pesados caírem mais rápido, por possuírem maiores percentuais de água e terra em sua constituição elementar.

Esboçando uma breve experiência de pensamento, poderíamos até mesmo, pensar em um material, fabricado propositalmente, com uma composição igualitária de seus elementos fundamentais: 50% de

água e terra, 50% de ar e fogo. Nesse caso, segundo a teoria aristotélica, o objeto ficaria a flutuar pela atmosfera e não cairia. Ainda, as componentes água e terra contribuiriam com uma massa $m_1=m/2$ para o sistema e velocidade de queda $v_1=+v$, enquanto que as componentes ar e fogo também contribuiriam com uma massa $m_2=m/2$, mas com uma velocidade de queda com sinal contrário $v_2=-v$, indicando a tendência de subida dessas componentes. Portanto, a massa total do sistema é dada por $m=m_1+m_2$ e a velocidade de queda do sistema composto deve ser entendida como a soma das velocidades de queda de suas componentes $v=v_1+v_2=0$, explicando a situação flutuante do sistema.

Em casos mais gerais, é interessante ainda enunciarmos mais uma hipótese da teoria, a saber (NUSSENZVEIG, 2013; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994; ASSIMOV, 1962; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994):

iv) *Hipótese da velocidade de queda de um sistema composto* - Sejam dois corpos, cujas massas sejam dadas por m_1 e m_2 , com respectivas velocidades de quedas dadas por v_1 e v_2 ; o sistema composto pela união dos dois corpos apresentará massa total dada por $m=m_1+m_2$ e velocidade de queda dada por $v=v_1+v_2$.

Além dessas hipóteses, outros postulados fazem parte da teoria, mas exercerão menor influência na análise da queda dos corpos que pretendemos fazer nas próximas seções.

Para encerrar nossas discussões a respeito da teoria aristotélica seria importante nos voltarmos para uma outra hipótese adicional, que passaremos a enunciar a seguir (NUSSENZVEIG, 2013; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994; ASSIMOV, 1962; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994):

v) *Hipótese da "inércia"* - A tendência natural do movimento de um corpo é o estado de repouso, sendo que a modificação desse estado natural é possibilitada exclusivamente pela aplicação de forças sobre ele. Sendo assim, um corpo que encontra-se em movimento na ausência de forças que possa impulsioná-lo, deverá reduzir o valor de sua velocidade até atingir o repouso, enquanto que, um corpo em repouso, necessita de uma força que o impulsione para sair do estado de repouso.

Essa última hipótese poderia introduzir algumas dificuldades na descrição do movimento dos corpos em queda, pois, ao abandoná-los,

cessam-se as forças, de maneira que o movimento ficaria impossibilitado. Uma saída para tal impasse, proposta pelo próprio Aristóteles, levava em conta que o movimento dos corpos pode ser classificado em dois estados diferenciados: movimento natural, quando o corpo busca seu lugar natural, sem a necessidade explícita da atuação de forças; e movimento violento, onde o emprego de forças se faz realmente necessário (NUSENZVEIG, 2013; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994; HELOU; BISCOLOLA; VILAS BOAS, 1994).

Finalmente, é interessante destacar ainda, que esse conjunto de ideias baseadas meramente em observações qualitativas da natureza evoluiu para uma robusta teoria que predominou durante cerca de dois mil anos, atingindo seu apogeu ao longo da Idade Média¹. Mudanças na forma de pensar a respeito do movimento e sobre a queda dos corpos foram introduzidas apenas no início da Idade Moderna de nossa civilização ocidental, com o advento da Revolução Científica do século XVI (NUSENZVEIG, 2013; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994; ASSIMOV, 1962; HELOU; BISCOLOLA; VILAS BOAS, 1994).

Faça você mesmo

Nesta seção, pretendemos estabelecer observações práticas, com o propósito de contextualizar as ideias aristotélicas da seção anterior em um âmbito experimental. Uma vez que as ideias exploradas pelos primeiros filósofos da Antiguidade baseavam-se em meras observações de fatos cotidianos, é interessante considerarmos uma série de experiências cautelosas, a fim de ressaltar as eventuais falácias que podem ter sido ignoradas ao longo do processo de construção e consolidação da teoria de movimento proposta (NUSENZVEIG, 2013; FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994; ASSIMOV, 1962).

As práticas experimentais sugeridas a seguir podem ser facilmente implementadas em uma sala de aula e necessitam apenas de materiais muito simples, como livros, folhas de papel e borrachas. Os estudantes de uma determinada classe poderiam ainda se dividir em alguns poucos grupos para que pudessem confrontar os resultados

¹ Pelo menos para as civilizações ocidentais; os árabes e indianos, por exemplo, produziram métodos científicos próprios.

que obtiverem entre si ao seguir o roteiro abaixo (CORRADI *et al.*, 2010):

i) Deixe cair da mesma altura uma borracha e uma folha de papel (sem dobrar e na horizontal). Qual chegará primeiro ao chão? Estabeleça suposições razoáveis a respeito das observações obtidas.

ii) Amasse bem a folha de papel em forma de bola e repita o item anterior. Qual chegará primeiro ao chão?

iii) Confronte os resultados dos itens anteriores e estabeleça suposições razoáveis a seu respeito das observações obtidas.

iv) Solte agora a bolinha de papel e a borracha de alturas próximas de 1m e 2m. Repita esse procedimento algumas vezes e observe o que ocorre. Isso poderá ajudar a descartar algumas hipóteses e aprimorar outras.

v) Generalize as observações e tente propor hipóteses sobre o tempo de queda dos corpos em geral.

vi) Solte agora, da mesma altura e ao mesmo tempo, uma folha de papel (sem amassá-la) e um livro. Você consegue inferir, de antemão, qual dos dois chegará primeiro ao chão? Explique, a partir de suas hipóteses previamente elaboradas.

vii) Coloque, em seguida, a folha de papel sob o livro e solte-os simultaneamente. Você é capaz de prever a situação de queda antes mesmo de soltá-los. Justifique sua explicação, a partir das hipóteses previamente elaboradas.

viii) E se colocarmos agora a folha de papel sobre o livro e repetirmos o item anterior?

ix) Tente repetir o experimento para uma altura de queda qualquer. Verifique se suas previsões estão de acordo com as observações realizadas?

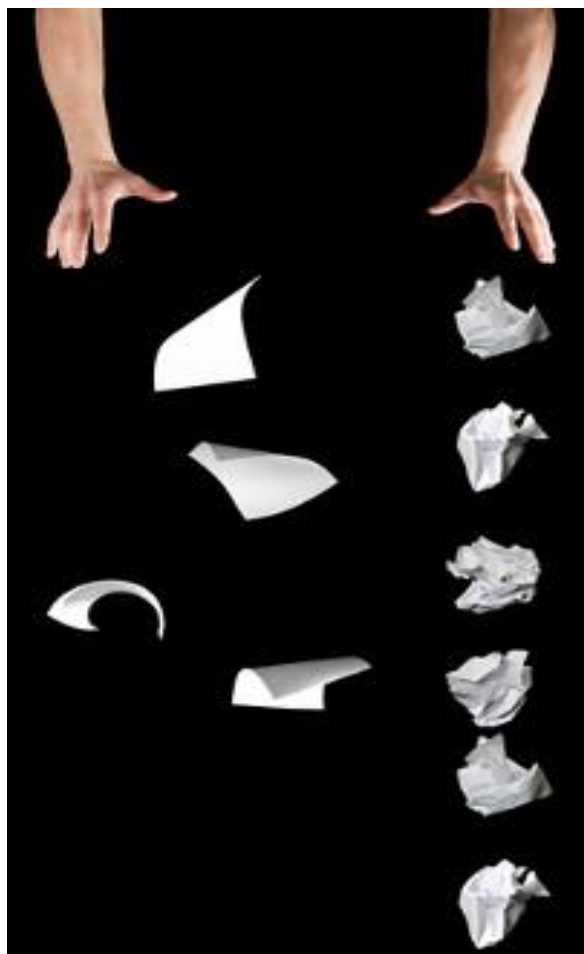
x) Repita novamente o item anterior, com a folha de papel amassada sobre o livro. Confronte os resultados obtidos com aqueles antes de amassarmos a folha.

É interessante perceber que, em algumas etapas, a teoria aristotélica tende a ser corroborada; mas, em grande parte das demais etapas, nossa convicção passa a ser abalada pelo fato das previsões aristotélicas serem contraditórias ou incompatíveis com as observações realizadas.

Nas próximas seções, pretendemos apresentar algumas das contestações reivindicadas pelo cientista Galileu Galilei, motivadas por

um “ambiente de incertezas” provocado pela realização de práticas experimentais muito semelhantes àquelas propostas acima. Nossas suspeitas serão reforçadas por uma série de experiências de pensamento propostas pelo próprio Galileu, que contribuíram para o abandono da teoria aristotélica e o surgimento das modernas teorias de movimento.

Figura 01: Foto estroboscópica, mostrando uma sequência de diferentes instantes associados à queda de dois corpos largados a partir do repouso de uma mesma altura

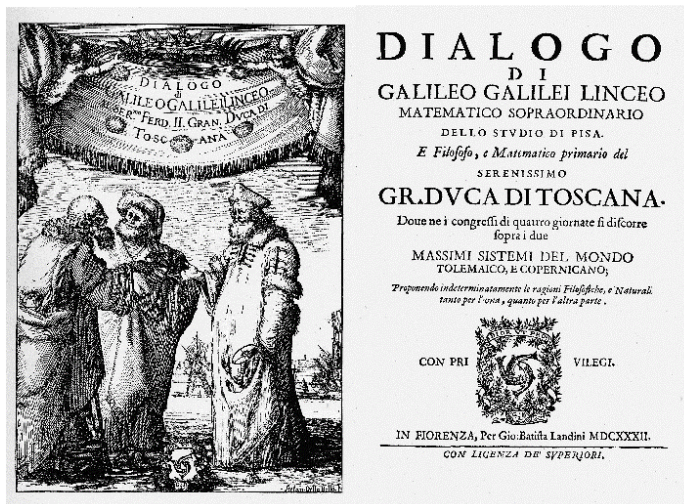


Fonte: (CORRADI *et al.*, 2010)

As suspeitas de Galileu

Na obra intitulada: “*Diálogos sobre os Dois Principais Sistemas do Mundo*”, Galileu Galilei apresenta uma série de críticas ao sistema filosófico vigente em sua época, na forma de um interessante diálogo estabelecido entre três personagens: Salviati (que representaria o próprio Galileu), Simplicio (um adepto às ideias de Aristóteles) e Sagredo (um participante imparcial, que eleva o nível dos debates) (NUSSENZVEIG, 2013; GALILEI, 1952; SCHRENK, 2004).

Figura 02: Capa do livro “*Diálogos sobre os dois principais sistemas do mundo*”, escrito por Galileu Galilei



Fonte: Do próprio autor (2019)

Perceba, nessa figura, a presença de duas pessoas numa acalorada discussão, possivelmente a personagem Salviati à esquerda e a personagem Simplicio à direita, sendo intermediadas por um terceiro que possivelmente representaria a personagem Sagredo.

A seguir, apresentaremos trechos de um dos diálogos publicados nesse livro (em tradução livre), que ilustram o “*espírito contestador*” de seu autor, no que se refere ao movimento dos corpos em queda e que corroboram as suspeitas levantadas na seção anterior (SCHRENK, 2004):

[...]

SALVIATI: Se considerarmos dois corpos cujas velocidades naturais de queda sejam diferentes, fica claro que ao unirmos as duas, a mais rápida será parcialmente retardada pela mais lenta enquanto que a mais lenta será acelerada pela mais rápida.

[...]

SALVIATI: Se uma pedra move-se com uma velocidade, digamos, de magnitude oito enquanto que uma pedra menor move-se com uma velocidade de magnitude quatro, então, ao unificá-las em um único sistema, ele se moverá com uma velocidade de magnitude menor do que oito.

[...]

SALVIATI: Sendo assim, partindo da hipótese de que um corpo mais pesado move-se mais rapidamente do que um outro mais leve, chegamos à conclusão de que o sistema composto pelas duas pedras, mais pesado do que cada uma individualmente, move-se mais devagar do que aquela com maior velocidade, um completo absurdo.

[...]

Ainda em uma “lógica invertida”, Galileu reforça suas suspeitas ao propor a seguinte experiência de pensamento (SCHRENK, 2004):

[...]

SALVIATI: Imaginemos um único corpo formado por duas bolas pesadas conectadas por um segmento horizontal lembrando o formato de um haltere sendo que este segmento conector possa ser extrapolado ao limite onde sua massa tende a zero. A situação inicial de um corpo mais pesado é levada a uma outra com dois corpos mais leves e não nos parece razoável que a situação de velocidade de ambas as massas resultantes se modifique drasticamente.

[...]

Em contrapartida, objeções aos argumentos anteriores são levantadas por Simplicio, como segue (SCHRENK, 2004):

[...]

SIMPLÍCIO: Me parece que a pedra mais leve, quando agregada a uma pedra maior, aumenta sua massa e, ao aumentá-la, não encontramos motivos plausíveis para que a velocidade do sistema também não aumente, ou; pelo menos, não deveria diminuir.

[...]

Maiores impasses são introduzidos ao diálogo, quando Salviati faz a seguinte indagação (SCHRENK, 2004):

[...]

SALVIATI: Você acha que a pedra mais leve deve pressionar e, portanto, acelerar a pedra mais pesada ou será que o movimento da mais pesada acaba, realmente, sendo retardado parcialmente devido uma pressão orientada para cima proveniente da pedra mais leve?

[...]

Entretanto, Salviati faz apelos à prática experimental quando afirma (SCHRENK, 2004):

[...]

SALVIATI: Pois eu garanto a você, após ter feito alguns testes, que uma bola de canhão pesando duzentos ou trezentos libras, ou mesmo mais; alcança o solo com uma diferença de apenas dois dedos em relação a uma bala de mosquete pesando apenas meio libra largada simultaneamente a ela de uma altura de duzentos cúbitos².

[...]

Galileu propõe ainda, uma série de novos argumentos em seu livro, sendo que um dos mais contundentes será apresentado na próxima seção onde, de uma forma bastante engenhosa, ele passa a imaginar um sistema composto por dois corpos idênticos, facilitando assim, a análise, ao permitir a eliminação das eventuais interações que suas componentes poderiam compartilhar.

Esboçando as experiências de pensamento de Galileu

Nesta seção, pretendemos apresentar argumentos que nos parecem ser mais eficientes na defesa do pensamento galileano, em contraposição ao pensamento aristotélico-medieval. O experimento mental, a seguir, foi idealizado por Galileu e tem como principal mérito, o fato de considerar a queda de corpos idênticos; pois, nesse caso, a ausência das eventuais interações que os corpos poderiam compartilhar (pressionamentos orientados para cima ou para baixo exercidas pelo corpo mais leve) simplifica a análise do sistema composto, revelando-se mais conveniente para nossos propósitos (NUSSENZVEIG, 2013; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; SCHRENK, 2004).

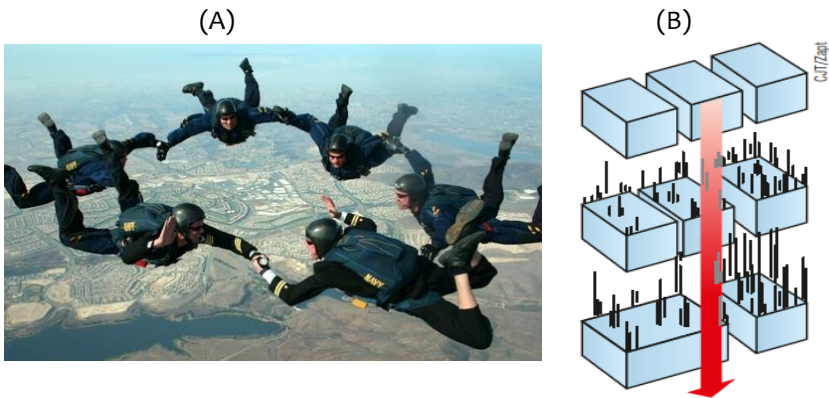
Sendo assim, consideremos dois corpos idênticos, cada um com massa m , abandonados de uma mesma altura h , a partir do repouso.

² Um cúbito equivale, aproximadamente, a 50cm.

Nesse caso, não teríamos motivos explícitos para admitirmos que suas acelerações fossem diferentes e os corpos devem, necessariamente, cair lado a lado, alcançando o solo com a mesma velocidade (HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994).

Imaginemos agora, que esses dois corpos possam se ligar um ao outro, durante a queda e passem a compor um único sistema de massa $2m$, assim como dois paraquedistas caindo de mãos dadas durante um salto, por exemplo. Como as componentes já caíam lado a lado, a interligação compartilhada entre elas não deveria alterar as características essenciais de seus movimentos³ permitindo-nos concluir, que corpos com massas diferentes devem atingir o solo com mesma velocidade; contrariando as hipóteses aristotélicas (HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994).

Figuras 03 e 04: (A) Paraquedistas de mãos dadas em um salto ornamental sugerindo as analogias que podemos estabelecer entre a queda de um corpo qualquer e o experimento mental proposto por Galileu Galilei. (B) Experimento mental de Galileu sobre a queda dos corpos: a ilustração sugere que dois corpos distintos desenvolvem necessariamente a mesma aceleração de queda independentemente de suas massas (HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994)



Fonte: Do próprio autor (2019)

³ Essa hipótese é conhecida atualmente, como “Princípio da Independência dos Movimentos de Galileu”.

Formalizando o raciocínio de Galileu

Nesta seção, pretendemos incorporar o raciocínio desenvolvido nas experiências de pensamento, propostas por Galileu ao esquema aristotélico, tentando reformular a hipótese (iv) (*hipótese da velocidade de queda de um sistema composto*), na tentativa de corrigir as inconsistências apontadas (NUSSENZVEIG, 2013; GALILEI, 1952; SCHRENK, 2004).

Dessa forma, considerando um sistema composto por duas partículas de massa m_1 e m_2 , é razoável admitirmos, que as interações compartilhadas determinem uma nova velocidade de queda ao conjunto dada pela média aritmética ponderada das velocidades originais de queda de cada uma delas, ou seja,

$$\bar{v} = \frac{m_1 v_1 + m_2 v_2}{m_1 + m_2}, \quad (1)$$

onde \bar{v} seria a velocidade de queda do sistema composto, v_1 é a velocidade de queda da componente de massa m_1 e v_2 é a velocidade de queda da componente de massa m_2 (NUSSENZVEIG, 2013; GALILEI, 1952; SCHRENK, 2004).

Perceba que, por construção, a velocidade de queda do sistema composto é limitada pelas velocidades de suas componentes, ou seja,

$$v_1 \leq \bar{v} \leq v_2, \quad (2)$$

admitindo-se $v_2 \leq v_1$.

Se considerarmos o caso de partículas idênticas, ou seja, $m_1 = m_2 = m$ e $v_1 = v_2 = v$, obtemos⁵:

$$\bar{v} = \frac{mv + mv}{2m} = v. \quad (3)$$

⁴ Perceba que o conceito de momento linear de uma partícula está implicitamente inserido nessa ideia (pelo menos, em módulo).

⁵ Nesse caso, restariam apenas as igualdades da equação (2).

Nesse caso, percebemos que o sistema composto pesando $2m$ apresentaria a mesma velocidade que suas componentes originalmente possuíam, corroborando ainda mais com as objeções galileanas (NUSSENZVEIG, 2013; GALILEI, 1952; SCHRENK, 2004).

Sendo assim, é mais razoável abandonarmos definitivamente a teoria aristotélica e admitirmos que a velocidade de queda dos corpos não depende de sua massa. Portanto, todos os corpos próximos à superfície da Terra apresentam uma mesma aceleração de queda conhecida por *aceleração da gravidade* (g) (NUSSENZVEIG, 2013; GALILEI, 1952; SCHRENK, 2004).

Nas próximas seções, pretendemos explorar novos experimentos mentais propostos por Isaac Newton, que sejam capazes de fornecer um procedimento teórico para o cálculo analítico do módulo da aceleração da gravidade.

Dificuldades no confronto com a prática experimental

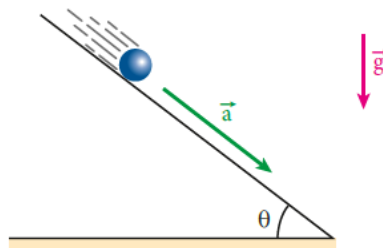
Nesta seção, pretendemos enfatizar as dificuldades que podemos encontrar na realização de experiências práticas, capazes de confirmar as experiências de pensamento propostas por Galileu. Dentre as principais dificuldades, podemos destacar a determinação da velocidade de queda que dispense a utilização de aparatos experimentais sofisticados ou recursos tecnológicos avançados (CHAVANNES, 2007).

Galileu e o plano inclinado

A principal estratégia assumida por Galileu para contornar as dificuldades técnicas de natureza experimental consistia em utilizar-se de um plano inclinado com ângulo de inclinação θ suficientemente pequeno, como forma conveniente de garantir medições confiáveis do tempo de queda e das distâncias percorridas por um objeto deslizando. Nesses casos, a aceleração de queda passa a ser dada por $a = g \sin(\theta)$, introduzindo um fator de atenuação aos efeitos da gravidade em relação à queda livre, possibilitando um controle mais eficiente das variáveis envolvidas no movimento por parte do experimentador (NUSSENZVEIG, 2013; HELOU; BISCOLOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS

et al., 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

Figura 05: Uma esfera rolando sobre um plano inclinando formando um ângulo θ com a horizontal está submetida a uma aceleração $a=g\sin\theta$ (desprezando-se eventuais efeitos dissipativos), que pode ser convenientemente explorada por um experimentador em práticas laboratoriais



Fonte: (HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994)

Ao partir do repouso e supondo-se um movimento com aceleração constante (fato não exatamente óbvio e que Galileu se preocupou em verificar), a distância D percorrida pela partícula ao longo do plano deve obedecer a seguinte expressão:

$$D = \frac{1}{2}g\sin(\theta)t^2, (4)$$

sendo t o tempo decorrido durante o deslocamento considerado (NUSSENZVEIG, 2013; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS et al., 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

Preocupado em esclarecer a questão da uniformidade da aceleração, Galileu desenvolveu ainda, uma expressão para a distância percorrida pela partícula em iguais intervalos de tempo Δt , como deduzido a seguir (NUSSENZVEIG, 2013; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS et al., 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985):

$$t_n = n\Delta t, \quad (5)$$

onde n é um número arbitrário de intervalos de tempo Δt considerados. Sendo assim:

$$D_n = \frac{1}{2} g \sin(\theta) (n\Delta t)^2 = n^2 \underbrace{\left(\frac{1}{2} g \sin(\theta) \Delta t \right)}_{\equiv D_1}, \quad (6)$$

$$D_n = n^2 D_1, \quad (7)$$

onde D_1 representa o valor do primeiro deslocamento efetuado pela partícula (NUSSENZVEIG, 2013; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS *et al.*, 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

Portanto, a distância percorrida pela partícula a cada intervalo de tempo igual a Δt , identificada por ΔD_n , é dada por:

$$\Delta D_n = D_n - D_{n-1} = (2n - 1)D_1, \quad (8)$$

ou seja, as distâncias consecutivamente percorridas considerando-se intervalos de tempos iguais são múltiplas ímpares do primeiro deslocamento efetuado pela partícula em queda (NUSSENZVEIG, 2013; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS *et al.*, 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

Com os resultados acima, Galileu foi capaz de mostrar que a aceleração da gravidade é uma constante, pois as distâncias consecutivamente percorridas em intervalos de tempos iguais medidas por ele cresciam de acordo com a progressão aritmética sugerida acima. Além disso, foi capaz de mostrar a independência da aceleração da gravidade com relação à massa dos objetos, ao deslizar amostras com diferentes massas e verificar a expressão (4) em todos os casos (NUSSENZVEIG, 2013; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS *et al.*, 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

Em síntese, as experiências de Galileu acabaram por estabelecer como fato experimental, que o movimento de queda dos corpos próximo à superfície da Terra apresenta aceleração constante,

permitindo ainda, a determinação do valor de seu módulo, como sendo aproximadamente igual a $g \approx 9,8 \text{ m/s}^2$ (NUSSENZVEIG, 2013; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS *et al.*, 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

Nas próximas seções, desenvolveremos experiências de pensamento atribuídas ao físico Isaac Newton, as quais confirmam a uniformidade da aceleração da gravidade e contemplam os resultados experimentais de Galileu, através de argumentos teóricos.

Concretizando os experimentos de Galileu: “Mr. Galileu was correct!”

Uma comprovação muito interessante das ideias de Galileu foi mais recentemente realizada por uma equipe de astronautas americanos da missão Apollo 15 na Lua. Nesse caso, a inexistência de atmosfera na superfície da Lua elimina qualquer efeito aerodinâmico que eventualmente possa influenciar o experimento (HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994).

Um vídeo cedido pela agência espacial norte americana NASA, no qual o astronauta *David Scott* realiza um experimento em homenagem a Galileu, está disponível na plataforma *YouTube* no link de acesso: < <https://youtu.be/yA4Xba6xrJg> >. (Legendado em Português). Nesse vídeo, o astronauta deixa cair uma pena e um martelo da mesma altura, constatando que ambos atingem o solo simultaneamente, concretizando assim, um experimento que, até então, só era possível através do pensamento (HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994).

Figura 06: Selo comemorativo da missão Apollo 15 na Lua, realizada pela NASA, destacando o experimento realizado pelo astronauta David Scott onde um martelo e uma pena atingem simultaneamente a superfície lunar quando soltos de uma mesma altura



Fonte: Do próprio autor (2019)

Cálculo analítico de g: satélites artificiais de Newton

Nesta seção, pretendemos reconstituir um argumento atribuído ao físico inglês Isaac Newton, que permite a determinação do módulo da aceleração da gravidade, através de cálculos puramente analíticos. Uma das principais vantagens de uma abordagem desse tipo, é a capacidade de fornecer um valor de referência para que os físicos experimentais tenham um parâmetro de comparação capaz de nortear suas práticas *a priori* (eliminando maiores “obscurantismos” durante o processo). Dessa forma, o experimentador adquire uma maior confiança em seus métodos, caso suas medidas forneçam valores próximos à expectativa teórica e diminui a dependência de confrontos entre diferentes técnicas experimentais alternativas para confirmação dos resultados (FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 1994; CHAVANNES, 2007; DE DEUS *et al.*, 1992).

A abordagem utilizada por Newton viabilizou-se principalmente, pelo avançado estágio de desenvolvimento da Astronomia de sua época, sintetizado em um conjunto de leis empíricas, conhecidas por leis de Kepler (NUSSENZVEIG, 2013; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS *et al.*, 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985). Além disso, um outro resultado conhecido na época de Newton e atribuído ao matemático holandês Christian Huygens, era a dependência da aceleração centrípeta de uma partícula que executa um movimento circular uniforme, a_{cp} , com o raio da trajetória, r , de acordo com a expressão:

$$a_{cp} = \frac{v^2}{r} \quad (9)$$

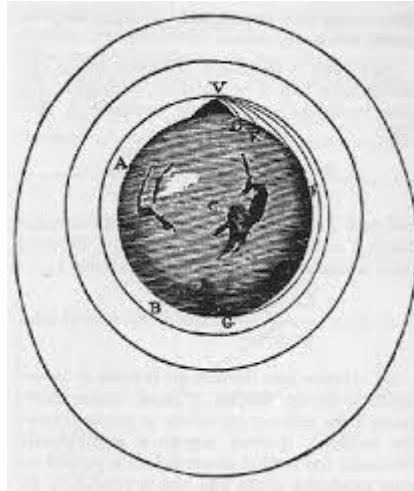
onde v é o módulo da velocidade da partícula.

Sendo assim, considere um satélite artificial, que executa um “voo rasante” sobre a superfície da Terra (ver Figura 07), de maneira que seja possível escrever (NUSSENZVEIG, 2013; NEWTON, 1960; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS *et al.*, 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985):

$$g = \frac{v^2}{R_T} \quad (10)$$

onde v é o módulo da velocidade do satélite, R_T é o raio do planeta Terra e g é a aceleração da gravidade que atuaria como a aceleração centrípeta do movimento.

Figura 07: Ilustração de autoria do próprio Newton de seu experimento de pensamento com uma proposta de colocar satélites artificiais em órbita da Terra. A “concretização” (não literal) deste experimento mental foi realizada pelos soviéticos, apenas em 1957, com o lançamento do satélite Sputnik 1 em plena corrida espacial durante a Guerra Fria



Fonte: Do próprio autor (2019)

A velocidade pode ser facilmente calculada como segue:

$$v = \frac{2\pi R_T}{T} \quad (11)$$

onde R_T é o raio do planeta Terra e T é o período da órbita do satélite (que não conhecemos ainda).

Sendo assim:

$$g = 4\pi \frac{R_T}{T^2} \quad (12)$$

Em seguida, podemos determinar o período orbital do satélite se nos utilizarmos engenhosamente da terceira lei de Kepler, conhecida como lei dos períodos, ao generalizá-la ao caso de um satélite qualquer, que realize uma órbita em torno da Terra, inclusive a Lua. Dessa forma,

$$\frac{T^2}{R_T^3} = \frac{T_L^2}{R_L^3}; (13)$$

onde T é o período orbital do satélite artificial, R_T é o raio do planeta Terra, T_L é o período orbital da Lua e R_L é o raio da órbita da Lua em torno da Terra.

Essa aplicação generalizada das leis de Kepler, permite determinar o período orbital do satélite artificial em função de parâmetros astronômicos associados ao movimento da Terra e da Lua, a saber:

$$T^2 = \frac{R_T^3}{R_L^3} T_L^2. (14)$$

Portanto,

$$g = \frac{4\pi^2}{T_L^2} \frac{R_L^3}{R_T^3}. (15)$$

Da filosofia grega, era conhecido por Newton os seguintes dados astronômicos: $R_L=60R_T$ (Hiparco de Rodas) e $R_T=6.371\text{km}$ (Eratóstenes de Cirene); além do fato de que $T_L=27,3\text{dias}$ (período sideral da Lua) (NUSSENZVEIG, 2013; NEWTON, 1960; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS et al., 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

De posse desses importantes resultados, o valor obtido por Newton para o valor da aceleração da gravidade seria:

$$g = 9,8 \text{ m/s}^2, (16)$$

em ótima concordância com o valor atualmente aceito (NUSSENZVEIG, 2013; NEWTON, 1960; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS et al., 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

Na próxima seção, determinaremos experimentalmente o valor da aceleração da gravidade ao utilizarmos as propriedades do movimento de um pêndulo simples, como um método para contornar

as dificuldades práticas associadas a medições diretas do movimento de objetos em queda.

Pêndulo simples como instrumento de medição

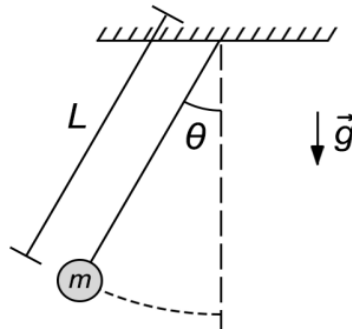
As dificuldades práticas envolvidas na determinação do módulo da aceleração da gravidade podem ser contornadas de maneira bastante conveniente, ao utilizarmos as propriedades mecânicas de uma partícula em movimento pendular (ver Figura 08). A realização de práticas experimentais com um pêndulo simples foi popularizada por Isaac Newton e revelou-se um procedimento capaz de fornecer resultados mais eficazes do que aqueles obtidos por um plano inclinado.

A expressão que determina o período T de um pêndulo simples em função do seu comprimento L é dada por

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{L}{g}}, \quad (17)$$

onde g é a aceleração da gravidade local (NUSSENZVEIG, 2013; NEWTON, 1960; HELOU; BISCUOLA; VILAS BOAS, 1994; DE DEUS *et al.*, 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

Figura 08: Pêndulo simples e seus principais elementos característicos: comprimento do pêndulo, L ; massa pendular, m ; posição angular da partícula, θ ; e aceleração da gravidade local, g



Fonte: Do próprio autor (2019)

A equação (17) pode ser remanejada para ser uma fonte de determinação do módulo da aceleração da gravidade segundo a expressão⁶:

$$g = 4\pi^2 \frac{L}{T^2}. \quad (18)$$

A seguir, pretendemos explorar didaticamente a expressão (18) propondo aos estudantes de engenharia da Faculdade Uninassau uma determinação experimental do módulo da aceleração da gravidade na cidade de Teresina (PI), através de uma prática muito simples de ser implementada nas disciplinas de *Física Básica* de nossos cursos (CHAVANNES, 2007).

Os materiais a serem utilizados nessa prática consistem basicamente em: cronômetros de boa qualidade, fita métrica, esferas metálicas relativamente pesadas e fios resistentes. Dessa forma, podemos coletar medidas do período de oscilação T de forma muito prática e selecionarmos uma quantidade significativa de resultados para comporem uma amostra capaz de possibilitar um tratamento estatístico aceitável (CHAVANNES, 2007; HELENE; VANIN, 1991).

Aos estudantes da Faculdade Uninassau sugerimos inicialmente, um conjunto de 10 ensaios experimentais por julgarmos ser suficientemente instrutivo do ponto de vista pedagógico (CHAVANNES, 2007). Apesar desse conjunto reduzido de dados, conseguimos determinar um valor bastante preciso para o módulo da aceleração da gravidade em Teresina, como sendo igual a $g=9,77(7)$ m/s², em boa concordância com o valor médio ao nível do mar oficialmente divulgado por laboratórios de credibilidade internacional (maiores detalhes na Tabela 01, a seguir) (NUSSENZVEIG, 2013; DE DEUS *et al.*, 1992; SERWAY, 1992; RESNICK; HALLIDAY; KRANE, 1992; TIPLER, 1985).

⁶ É interessante perceber a grande semelhança entre esta expressão e a equação (24).

Tabela 01: Resultados experimentais obtidos pelos estudantes da Faculdade Uninassau de Teresina para uma amostra com 10 medidas do período de oscilação de um pêndulo simples com comprimento $L = 2,345\text{m}$

L = 2,345m		
Ensaio	T (s)	$g = 4\pi^2L/T$ (m/s)
1	3,069	9,828
2	3,087	9,714
3	3,075	9,790
4	3,087	9,714
5	3,062	9,873
6	3,092	9,863
7	3,071	9,816
8	3,071	9,816
9	3,094	9,670
10	3,075	9,790
Valores Médios	3,08 ±0,01	9,77 ±0,07

Fonte: Do próprio autor (2019)

A influência da resistência do ar

Nesta seção, pretendemos justificar o fato de corpos com massas diferentes acabarem alcançando diferentes velocidades de queda, ainda que a aceleração da gravidade seja a mesma para todos os corpos. Em uma situação ideal, a velocidade de queda deveria ser a mesma, independentemente das massas envolvidas, como sugerem as ideias de Galileu; entretanto, dificuldades técnicas, como a presença do ar atmosférico acabam alterando os resultados esperados. Nesse caso, o papel da resistência do ar passa a ser relevante e efeitos aerodinâmicos passam a influenciar no processo de queda dos corpos. Os efeitos aerodinâmicos podem ser levados em conta ao admitirmos que a força de resistência do ar seja dada pela expressão conhecida por lei de Stokes, a saber (SYMON, 1960; THORNTON; MARION, 2003):

$$F_s = 6\pi R\eta v, (19)$$

onde F_s é o módulo da força de atrito viscoso (em nosso caso, a resistência do ar), v é o módulo da velocidade de um corpo esférico de raio R submetido a tal força e η é a viscosidade do fluido (ar) (SYMON, 1960; THORNTON; MARION, 2003).

Aplicando as leis de Newton, podemos calcular a velocidade com que o corpo entra em equilíbrio estático [*denominada velocidade limite ou velocidade terminal* (v_∞)] da seguinte forma (SYMON, 1960; THORNTON; MARION, 2003; FIGUEIREDO; NEVES, 2015):

$$F_s = mg, (20)$$

$$6\pi R\eta v_\infty = mg, (21)$$

$$v_\infty = \frac{mg}{6\pi R\eta}, (22)$$

Perceba que a velocidade limite é proporcional à massa do corpo, explicando assim, a diferença nas velocidades de queda que podemos observar para corpos com massas diferentes.

Considerações finais

Nosso principal objetivo neste capítulo consistiu em estabelecer grande ênfase no contraste entre o pensamento aristotélico-medieval e o pensamento moderno (defendido por cientistas, como Galileu Galilei) quanto à descrição física do movimento de objetos em queda próximos à superfície da Terra. A competição entre as ideias mais importantes foi destacada e sugerimos práticas experimentais que podem ser facilmente implementadas em sala de aula, como um instrumento bastante eficaz para a consolidação dos resultados associados a essa discussão. Além disso, mostramos a importância crucial das experiências de pensamento ao garantir uma construção sólida dos fundamentos que uma teoria física deve oferecer.

Apresentamos um dos esquemas de experimento mental mais bem sucedidos da história da ciência, empreendido por Galileu Galilei, ao proporcionar uma explicação do movimento de queda dos corpos

com um rigor científico mais adequado do que aquele oferecido pelos modelos de pensamento medieval vigentes em sua época. As dificuldades enfrentadas por Galileu para a verificação prática de suas novas ideias foram apontadas e contornadas com a utilização de pêndulos simples, como instrumento experimental conveniente para a determinação do módulo da aceleração da gravidade local. O valor obtido por nossos estudantes da Faculdade Uninassau de Teresina (PI) foi bastante satisfatório, sendo igual a $g=9,77(7)m/s^2$, em boa concordância com os valores oficialmente divulgados por laboratórios de grande prestígio e com as especulações atribuídas a Isaac Newton, de acordo com seu experimento mental envolvendo satélites artificiais.

Referências

ASSIMOV, I. **The Search for the Elements**. Nova York: Basic Books Publishing Company, 1962.

CHAVANNES, I. **Aulas de Marie Curie anotadas por Isabelle Chavannes em 1907**. São Paulo: EDUSP, 2007.

CORRADI, W.; TÁRSIA, R.; OLIVEIRA, W.; VIEIRA, S.; NEMES, M.; BALDZUWEIT, K. **Fundamentos de Física I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DE DEUS, J. D.; PIMENTA, M.; NORONHA, A.; PEÑA T.; BROGUEIRA, P. **Introdução à Física**. Lisboa: Editora McGraw Hill, 1992.

FEYNMAN, R.; LEIGHTON, R.; SANDS, M. **The Feynman Lectures on Physics**. Boston: Addison Wesley, 1994.

FIGUEIREDO, D.; NEVES, A. **Equações Diferenciais Aplicadas**. Rio de Janeiro: Editora IMPA, 2015.

GALILEI, G. **Two New Sciences**. Nova York: Dover, 1952.

HELENE, O.; VANIN, V. **Tratamento Estatístico de Dados em Física Experimental**. São Paulo: Edgar Blücher, 1991.

HELOU, H.; BISCOOLA, G.; VILAS BOAS, N. **Tópicos de Física 1**. São Paulo: Ática, 1994.

NEWTON, I. **Principia**. Califórnia: University of California Press, 1960.

NUSSENZVEIG, H. **Curso de Física Básica - Mecânica**. São Paulo: Edgar Blücher, 2013.

RESNICK, R.; HALLIDAY, D.; KRANE, K. **Física 1**. Rio de Janeiro: LTC, 1992.

SCHRENK, M. **Galileo vs Aristotle on Free Falling Bodies**. Logical analysis and history of philosophy, 2004.

SYMON, K. **Mechanics**. Boston: Editora Addison-Wesley, 1960.

SERWAY, R. **Física 1**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1992.

THORNTON, S.; MARION, J. **Classical Dynamics of Particles and Systems**. Boston: Cengage Learning, 2003.

TIPLER, P. **Física 1**. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

COMPONENTE CURRICULAR: INFORMÁTICA

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (CEAD/UFPI) E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Francisco Renato Lima
Keylla Maria de Sá Urtiga Aita
Aline Montenegro Leal Silva

Considerações iniciais

[...] estamos vivendo o advento da terceira grande catástrofe, ainda sem nome, na qual a proteção e o aconchego das habitações deixaram de existir, pois nossas casas estão perfuradas por todos os lados, tornaram-se permeáveis ao [sic] ‘furacões da mídia’. Assim, nossas moradias se tornaram inabitáveis [...] e por isso inabitáveis [...]. Convidam-nos a estar lá onde não estamos, em cenários, paisagens e ambientes distantes e virtuais. O lugar onde estamos de fato – sempre sentados – é o lugar inóspito, que não se deixa habitar porque está invadido pela ventania das imagens visuais e sonoras da mídia. [...] a nova ‘mobilidade’ ou o novo ‘nomadismo’ são uma reunião paradoxal de imobilidade com fluidez. As imagens fluem celeremente e nós surfamos virtualmente nelas enquanto o corpo, em torpor, está sentado em alguma cadeira, sem alma ambos, corpo e cadeira.

(BAITELLO, 2012, p. 27-28)

A epígrafe chama atenção para a celeridade dos tempos modernos. Tempos modernos, que numa alusão ao clássico filme de Chaplin (1936), foram anunciados ainda na metade do século XX, fim da Segunda Guerra Mundial e início da Terceira Revolução Industrial. Hoje, o que torna inovador o termo ‘moderno’ é a presença dos recursos tecnológicos, advindos do mundo digital e midiático em massa. O formato dessas práticas, vale ressaltar, é resultante de uma

sociedade hipermoderna, repleta de multisseios, multiletramentos e hiperletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015). Daí, a proliferação dos conceitos de pós-modernidade (GARLAND, 2008; HALL, 2011), modernidade líquida (BAUMAN, 2000; 2005), modernidade tardia (GIDDENS, 2002; HALL, 2011; YOUNG, 2007), modernidades múltiplas (EISENSTADT, 2001), modernidades alternativas (FERRERAS; BRUCE, 2009) e variedades de modernidade (SCHMIDT, 2007), no campo dos estudos culturais e sociológicos, que estudam essa lógica aligeirada em que se vive.

A magnitude dessas revoluções implica na necessidade de redefinição, revisões e substituições nos modelos convencionais de organização do contexto educacional, especialmente no campo da formação dos professores e das práticas de sala de aula.

No contexto da Educação Básica, a presença desses recursos midiáticos e tecnológicos tem alterado as formas de construção do conhecimento e a organização didático-pedagógica, exigindo que as instituições (re)definam suas práticas, que historicamente foram construídas sob a égide do tradicionalismo, para atenderem a essas novas demandas.

A outra face da mesma moeda é o desafio das Instituições de Ensino Superior (IES) em formar profissionais habilitados, a nível de Licenciatura, conforme orienta o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, em áreas específicas, que compreenda a dimensão complexa dessa demanda do ensino básico. Veja-se:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

É nesse cenário legal, que em 2013, conforme Resolução Nº 045/13 do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (CEPEX/UFPI), foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação – Licenciatura em Computação, na modalidade EaD, vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao Centro de

Educação Aberta e à Distância (CEAD) e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPI.

Desse modo, este capítulo – escrito a três mãos: pela coordenadora geral do curso, pela coordenadora de tutoria do curso e por um professor formador e supervisor pedagógico dos estágios curriculares obrigatórios do curso, os quais, respectivamente, em diálogo –, propõem-se a discutir duas questões convergentes:

- a) Os desafios da implementação do curso de Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI), a fim de promover a formação específica do professor, que no terreno da Educação Básica, está habilitado a ministrar o componente curricular Computação ou Informática¹ (as duas denominações, neste caso, assumem uma sinonímia, em virtude do modo como são tratadas nos contextos escolares);
- b) Os desafios da inserção desse profissional licenciado em Computação no mercado de trabalho, em virtude de que, nas diversas esferas educacionais (Federal, Estadual e Municipal), ainda não há, a devida abertura e reconhecimento de seu papel no cumprimento de uma proposta pedagógica que atenda o modelo de educação do século XXI: pós-moderna e fortemente mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Metodologicamente, parte-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter documental, que, para atender a esses dois desafios, respectivamente, segue-se os seguintes procedimentos:

- i) análise das iniciativas para se implantar a disciplina de Informática como componente obrigatório no currículo da Educação Básica a nível nacional, bem como, dos regramentos oficiais para o funcionamento dos cursos de Licenciatura em Computação com ênfase para o ensino na modalidade à distância. Outrossim, serão abordadas as vivências de gestão e operacionalização do curso de Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI), desde a concepção do seu

¹ Apesar das duas denominações assumirem sinonímia nos contextos escolares, os termos possuem sentidos denotativos distintos. O termo computação está ligado ao ensino da Computação, como ciência, a partir do estudo da arquitetura computacional como um todo, bem como, o estudo relativo à lógica de programação, que permite o processamento interno dos dados. O termo Informática, por sua vez, refere-se ao estudo da utilização do computador como meio para automatizar informações, por meio do uso de softwares aplicativos, acrescentando celeridade aos processos de trabalho.

Projeto Político do Curso (PPC), culminando na graduação dos primeiros licenciados em computação com a chancela da UFPI, realizada em 2018;

ii) reflexão sobre as vivências dos graduandos nas escolas onde realizaram os Estágios Supervisionados; e pelos resultados obtidos nos 91 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), ao concluírem o curso no final de 2018, em sete polos no estado do Piauí (Bom Jesus, Inhuma, Marcos Parente, Pio IX, Piripiri, São João do Piauí e Teresina) os quais evidenciam, a ausência de abertura no mercado educacional para o professor de Computação/Informática; e ainda, a análise de alguns editais de concursos municipais para a Educação Básica no estado do Piauí, realizados no período de 2017 a 2019, verificando a questão da existência, ou não, de códigos de vagas destinadas para esse professor.

O ensino de Informática e o funcionamento dos cursos de Licenciatura em Computação: das bases legais, dos desafios e das perspectivas vivenciadas no CEAD/UFPI

Este tópico atende ao propósito primeiro do capítulo: situar as bases legais que sustentam o ensino de Informática na Educação Básica e a criação e funcionamento do curso de Licenciatura em Computação no Brasil, situando especialmente, os desafios e perspectivas vivenciadas na implementação e gestão do referido curso no âmbito do CEAD/UFPI.

Bases legais para o ensino de Informática

O profissional Licenciado em Computação está apto, entre outras atribuições desta graduação, a conduzir o ensino de Informática nas escolas de Educação Básica. A LDB nº 9.394, de 1996, em seu artigo 26, considerando a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, aponta que:

Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve três versões iniciais publicadas (BRASIL, 2015; 2016; 2017a), e, mais recentemente aprovada, no final de 2018 (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b), em nenhuma delas contempla o ensino de Informática entre os componentes curriculares obrigatórios, embora desde 1997 tenham surgido vários Projetos de Lei (PLs) propondo a obrigatoriedade do ensino desse componente nos currículos plenos dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a alterar a LDB, de 1996.

Vale ressaltar que, todos esses PLs estavam arquivados até o fechamento deste capítulo (1º semestre de 2019). Por meio de uma pesquisa no Portal da Câmara dos Deputados, utilizando-se a chave de busca “ensino de Informática”, pode-se constatar a existência e o teor desses PLs. Encontrou-se um total de 8 deles, tratando especificamente, de proposta de alteração do Art. 26 da LDB nº 9.394/96, para tornar obrigatória a Informática em todos os níveis da Educação Básica. Dentre esses PLs, destaca-se o mais recente, o de nº 6885/2017, do deputado Carlos Henrique Gaguim (PTN/TO). O proponente destaca que:

A informática educativa dá a oportunidade ao aluno de ter contato com o conteúdo apreendido sob outras perspectivas que não os tradicionais recursos estáticos, como os livros, o quadro-negro ou o retroprojetor. Temas que possibilitem uma animação interativa, por exemplo, podem ser mais bem explorados e apreendidos por meio do computador. (BRASIL, 2017b, p. 02)

O parlamentar ainda justifica sua proposta com o seguinte argumento:

A grande maioria das escolas brasileiras possui laboratórios de Informática, mas poucas possuem professores especializados na área, especialmente com foco na utilização do computador como ferramenta pedagógica que auxilia no processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2017b, p. 03)

Nessa mesma perspectiva, de que o investimento na formação de professores é fundamental para a eficiência do ensino da Informática na escola como recurso pedagógico, encontrou-se redação semelhante, no recente PL 9672/2018, do deputado Prof. Gedeão Amorim (PMDB/AM):

Sob essa questão, vale ressaltar, que temos consciência que a simples introdução de laboratórios equipados com computadores e softwares com jogos computacionais e outros periféricos, por si só, não garantirá a tão propalada inclusão digital, nem tampouco a melhoria na qualidade do ensino. E, se a atitude de incluir tais ferramentas não estiver responsabilmente vinculada a uma política séria de formação docente, pode inclusive gerar dificuldades para os agentes envolvidos nesse processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2018c, p. 03)

Os textos dos PLs 6885/2017 e 9672/2018 apresentam declaradamente, a necessidade de capacitação docente como peça-chave para o sucesso das suas propostas. Destarte, é notório que o êxito dessa matéria está fortemente atrelado ao investimento consciente de recursos públicos em equipamentos tecnológicos, bem como, uma ampla discussão quanto à formação docente para o uso desses recursos tecnológicos. Sem estas duas conjecturas básicas, as tentativas de qualificação do uso das tecnologias tendem ao fracasso exatamente por priorizar atenção aos recursos e equipamentos, em detrimento da importância fundamental no investimento humano, ou seja, na formação do professor nesse processo.

Em súmula, os projetos de lei inspecionados solicitam a alteração da LDB para tornar o ensino da Informática obrigatório, enaltecendo o papel construtivista desse componente na Educação Básica e sua real contribuição para a interdisciplinaridade no ambiente escolar. Mas, por que essas propostas estão arquivadas? Por meio de análise mais minuciosa nos relatos dos votos contrários a esses PLs, percebeu-se que as negativas estão embasadas fundamentalmente no fato de que a LDB, nº 9.394, de 1996 indica explicitamente a descentralização dos conteúdos dos programas letivos, segundo as atividades econômicas e peculiaridades culturais de cada região, garantindo aos sistemas de ensino, a liberdade de organização, nos termos da lei, adotando a flexibilidade como um de seus eixos ordenadores e criando condições para que a descentralização seja acompanhada de uma desconcentração de decisões que a médio e longo prazo permitam às próprias escolas construir edifícios diversificados sobre uma mesma base, conforme parecer (BRASIL, 2004) apresentado pelo deputado Atila Lira (PSB/PI), em resposta a um PL proposto pelo Deputado Carlos Nader (PR-RJ), de 2003, já tratando, àquela época, da mesma questão que vem à tona reincidentemente, nos PLs 6885/2017 e 9672/2018, anteriormente citados.

Ante o exposto, pode-se inferir que, a Informática não necessita ser considerada como disciplina, mas como ferramenta complementar às demais já utilizadas na escola, colocando-se, assim, disponível para todas as disciplinas e que caberia à cada escola dispor sobre os aspectos pedagógicos e didáticos referentes à sua implementação.

Em contraponto a essa visão, o deputado federal do Partido Democrata (DEM) da Paraíba, Efraim Filho, submeteu indicação direta (Indicação nº 322, de 2011) ao Ministério da Educação, na qual expõe que: “A Informática, embora seja de fato, uma **ferramenta** fundamental, não se limita a este papel. No mundo contemporâneo, é necessário conhecer a temática profundamente e a ela dedicar tempo que não pode ser limitado àquele dedicado a temas transversais, de forma diluída em outras disciplinas” (BRASIL, 2011, p. 01) (Grifo nosso). Na tribuna, o parlamentar ainda enfatizou:

Muitos universitários estão concluindo o curso de Licenciatura em Computação e não estão sendo aproveitados pelo Estado, pelo simples fato da inexistência dessa obrigatoriedade da informática no ensino público. É muito contraditório, o Governo oferecer o curso de Licenciatura em Informática, mas não torna obrigatório o aprendizado, prejudicando o estudante da Escola Pública que não tem oportunidade de aprender informática e ainda milhares de jovens universitários que estão concluindo o curso de Licenciatura em Computação e não terão a oportunidade junto ao ensino público, restando como alternativa apenas o ensino privado. (EFRAIM FILHO In: JORNAL MAIS, 2015, p. 01)

Diante dessa breve análise documental empreendida, a qual revela um terreno movediço e instável, quanto a uma tomada efetiva de decisões, no âmbito das políticas públicas educacionais, concorda-se com Lacerda (2012, p. 10), ao ressaltar que:

Introduzir a Informática como disciplina na Educação Básica é uma importante luta que alguns políticos e muitos professores e alunos buscam vencer ao longo dos tempos. A Informática na Educação tem como principal objetivo utilizar o computador e a internet como recurso didático para as práticas pedagógicas, tanto na disciplina de Informática como nos outros componentes curriculares.

Diante do exposto, como as entidades governamentais não encontraram, até o presente momento, uma consonância para no tratamento dessa matéria, portanto, cabe às IES proponentes dos cursos de Licenciatura em Computação construir os seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), de forma a oportunizarem aos egressos,

opções de inserção no mercado de trabalho em outros espaços laborais, além da atuação como professor de ensino de Informática na Educação Básica, essencialmente na escola pública.

Diante desse cenário, a seção a seguir, expõe a experiência de implementação do curso de Licenciatura em Computação, na modalidade à distância no CEAD/UFPI.

O curso de Licenciatura em Computação do CEAD/UFPI: proposta, implementação e desafios

Os primeiros cursos de Licenciatura em Computação e Informática surgiram na década de 90 e a primeira oferta para foi feita pela Universidade de Brasília (UnB) no ano de 1997. Na sequência, em 1999, teve-se a segunda oferta, realizada pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no Rio Grande do Sul (RS). De acordo com o censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2017, o número de cursos disponíveis no Brasil já ultrapassa a marca de 150. Nesse sentido, Cruz; Becker; Hinterholz (2016) fazem uma análise da Licenciatura em Computação e consideram-no um curso de formação profissional completa. Segundo o estudo, o currículo integra as áreas de Computação com a Educação, a Matemática, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, as Línguas Portuguesa e Inglesa e forma um professor multidisciplinar.

O curso de Licenciatura em Computação da UFPI, modalidade à distância, é ofertado desde 2014 pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária (BRASIL, 2006). O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que, em seu Art. 1, garante “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. O referido decreto fomenta a modalidade de educação a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), bem como, apoia pesquisas em metodologias inovadoras de Ensino Superior respaldadas pelas TICs.

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulem a parceria dos três níveis governamentais (Federal, Estadual e Municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada (BRASIL, 2006). Este consórcio funciona da seguinte forma: as universidades públicas cedem seus recursos humanos (professores), que viabilizam materiais e métodos para a operacionalização dos cursos e os governos municipais ou estaduais responsabilizam-se pela estrutura física e tecnológica (acesso à internet) dos polos de apoio presencial espalhados pelos diversos municípios do interior do país. Ao possibilitar que a universidade pública chegue a locais distantes e isolados, incentiva-se o desenvolvimento de municípios com baixos Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento de inclusão social e de universalização do acesso ao Ensino Superior, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (PRIETCH; PAZETO, 2010).

No âmbito da UFPI, a coordenação do curso é sediada no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI), localizado na rua Olavo Bilac, nº 1148 (Praça Saraiva), 1º andar, sala 02, Centro-Sul, Teresina, Piauí, CEP 64.001-280. O Curso de Licenciatura em Computação CEAD/UFPI possui uma oferta concluída e uma oferta em andamento. O primeiro vestibular ocorreu em 2013 e o ingresso das primeiras turmas ocorreu no semestre 2014.2 em 7 (sete) polos de apoio presencial, quais sejam: Teresina, Inhumas, São João do Piauí, Pio IX, Piripiri, Marcos Parente e Bom Jesus. No segundo vestibular, o curso foi ofertado em 13 (treze) polos, que estão distribuídos geograficamente de norte a sul do estado do Piauí, nos municípios: Alegrete do Piauí, Campo Maior, Castelo do Piauí, Esperantina, Inhumas, Marcos Parente, Paes Landim, Picos, Pio IX, Santa Cruz do Piauí, São João do Piauí e União e ainda 1(um) polo no estado da Bahia, no município de Campo Alegre de Lourdes.

No segundo semestre de 2018, 91 (noventa e um) alunos ingressantes das primeiras turmas, obtiveram o grau de Licenciado em

Computação em sete polos no estado do Piauí: Bom Jesus, Inhumas, Marcos Parente, Pio IX, Piripiri, São João do Piauí e Teresina.

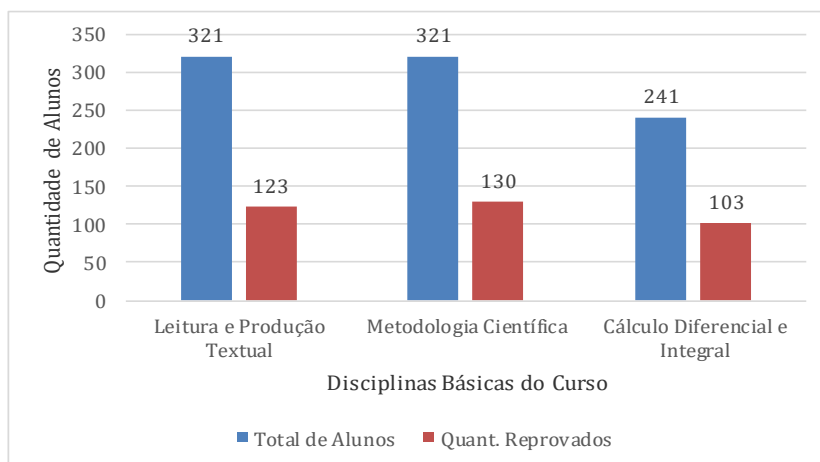
O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), currículo original de 2013, foi elaborado para garantir uma formação generalizada aos egressos. A matriz curricular proposta é ampla e contempla áreas de formação básica e específica. São oferecidos aos alunos, conhecimentos articulados, pela via da interdisciplinaridade das disciplinas de Pedagogia, Matemática e Inglês, ao mesmo tempo, em que é propiciado o aprofundamento nas disciplinas específicas do curso, ou seja, aquelas voltadas para a Computação. Os alunos têm momentos pedagógicos comuns, através do núcleo de conteúdos didático-pedagógicos e do núcleo de conteúdos específicos de experiências e práticas profissionais. A estrutura inicial do curso objetiva propiciar, ao futuro profissional, uma série de procedimentos didáticos, que possam ser utilizados no cotidiano da escola.

Contudo, as vivências de operacionalização do curso, que somente poderiam ser apanhadas no campo prático, mostraram uma realidade local peculiar e não insólita que propõe-se a expor e discutir a seguir:

1. **Perfil do aluno ingressante:** constatou-se que os alunos ingressantes, em geral, possuem uma base educacional elementar. Este fato se revelou por meio do elevado número de reprovações em disciplinas básicas do curso, como Leitura e Produção Textual (38%), Metodologia Científica (40%) e Cálculo Diferencial e Integral (42%), como mostra o gráfico da Figura 1. Essa considerável deficiência nas bases de Língua Portuguesa e Matemática pode encontrar sua justificativa nos baixos níveis sociais da população assistida, segundo Silva (2018), que identificou os perfis de alunos do curso de Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI) por meio de um processo de descoberta de conhecimento, a partir de uma correlação entre o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) e os aspectos sociais dos estudantes, mediante o uso de métodos de Aprendizagem de Máquina (AM) supervisionados aplicados ao Ensino Superior a distância, mais especificamente à base de dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFPI. Transpor essa barreira foi uma tarefa laboriosa para a coordenação, docentes e discentes. Do ponto de vista da

coordenação, promoveu-se minicursos com oficinas de escrita científica, presenciais e à distância, que funcionaram como cursos de nivelamento, uma estratégia de elevação dos níveis de leitura e escrita do aluno universitário (LIMA *et al.*, 2015), a fim de auxiliar os alunos a escreverem seus TCCs, que, após defendidos no final de 2018, resultou em material que possibilitou a organização de um livro (com previsão de publicação no segundo semestre de 2019) com uma coletânea dos 40 melhores textos dessas primeiras turmas. A obra, além de enaltecer o trabalho de todo o grupo, irá servir de referencial teórico importante para as próximas turmas que poderão se inspirar e estender para trabalhos futuros.

Figura 1: Deficiências em disciplinas básicas do curso



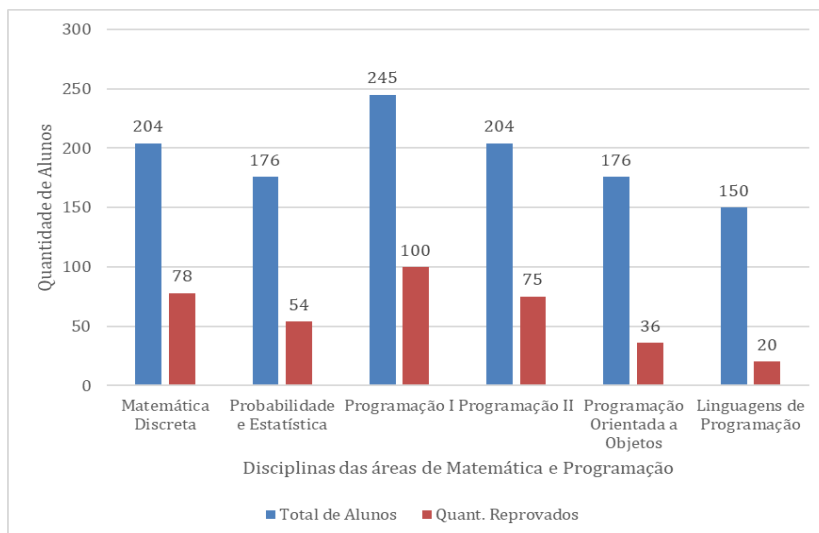
Fonte: (SIGAA/UFPI, 2018)

2. **Desconhecimento sobre o curso:** percebeu-se que os discentes optam pelo curso sem conhecer o que estão se propondo a estudar. Uma estratégia de ação que poderia transformar essa realidade seria a promoção de ciclos de palestras nos polos onde há oferta de vagas para o vestibular antes do lançamento do edital, a fim de demonstrar para a comunidade, as características de cada curso, além de funcionar como meio de divulgação do certame.

3. **Dificuldade intrínseca das disciplinas do curso:** de acordo com a ACM², nos cursos da área de Computação (e.g., Licenciatura em Computação, Ciência da Computação, Sistemas de Informação etc.), as disciplinas que envolvem Programação e Matemática são consideradas fundamentais para a formação do aluno (PRIETCH; PAZETO, 2010). Portanto, um dos grandes desafios vivenciados durante o curso refere-se ao ensino e aprendizagem das disciplinas ligadas à Matemática e a Programação. Grande parte dos estudantes, por terem formação básica deficiente em Matemática (MENDES JÚNIOR, 2014; PEIXOTO *et al.*, 2016; ANDRADE *et al.*, 2018), apresentam dificuldades em entender os conceitos iniciais, aumentando, cada vez mais, o índice de reprovação nessas disciplinas, assim como nas disciplinas da área de Programação, chegando até a 40% da quantidade total de alunos, de acordo com o gráfico da Figura 2, e, conseqüentemente, a evasão ao curso ainda nos primeiros anos da formação. Essa lacuna poderia ser minimizada por meio da oferta de disciplinas optativas nas áreas de Matemática e Lógica de Programação ou ainda, mediante um curso de nivelamento logo no período de ingresso no curso (semelhante a ação anterior, de oferta de oficinas de escrita científica), o que funcionaria como uma espécie de reforço suplementar, tendo em vista essas particularidades do público alvo.

² The ACM Computing Classification System. Disponível em: < <http://www.acm.org> >.

Figura 2: Deficiências em disciplinas de Matemática e Programação



Fonte: (SIGAA/UFPI, 2018)

As variáveis supracitadas estão relacionadas ao perfil do aluno ingressante, mas existem outras variáveis de semelhante importância que somente foram identificadas nos últimos semestres do curso.

Silva (2018) constatou ainda, que os alunos do curso de Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI) que estudaram em escolas públicas, tiveram um desempenho acadêmico inferior àqueles que não estudaram nessa mesma rede de ensino. Observou também, que os estudantes da raça branca se sobressaíram academicamente melhor em relação àqueles da raça parda ou negra. Em relação ao sexo, as mulheres do curso possuem um perfil de desempenho acadêmico mais satisfatório que os homens³. Descobriu também, que os alunos não

³ Sobre esse aspecto, vale a leitura de uma matéria publicada em 07/03/2018, no “Jornal da USP”, intitulada: *Por que as mulheres “desapareceram” dos cursos de Computação?* O texto chama atenção para o fato de que: “na década de 1970, cerca de 70% dos alunos do curso de Ciências da Computação, no IME, eram mulheres; hoje, 15%” (SANTOS, 2018). Embora seja uma realidade diferente – região sul do país – é importante analisar, pois no curso de Licenciatura em Computação da UFPI – região nordeste –, também há uma predominância de alunos do sexo masculino, mas o sexo feminino, ainda que em minoria quantitativa, têm se sobressaído qualitativamente, conforme identificou Silva (2018) em pesquisa realizada no mesmo período.

solteiros tiveram uma performance acadêmica superior, quando comparados aos solteiros. Percebeu ainda, que os alunos provenientes de escolas públicas possuem mais dificuldades quando o curso tem um grau de exigência maior, como é o caso dos cursos da área de Computação, pois de acordo com Mendes Junior (2014), Peixoto *et al.* (2016) e Andrade *et al.* (2018), o déficit na formação básica dos alunos de classes menos favorecidas, principalmente, no domínio da Matemática, aparece como um possível fator de influência na diferença de desempenho desses alunos em relação àqueles oriundos de escolas privadas.

Partindo desse conjunto de perfis identificados e também, do fato de que: (i) o ensino da Informática atualmente não é componente obrigatório nos currículos da Educação Básica; e (ii) das experiências práticas vivenciadas durante o período de estágios obrigatórios e desenvolvimento dos TCCs das primeiras turmas, optou-se pela reformulação do PPC (iniciada no segundo semestre de 2018 e ainda em andamento), a fim de que este esteja mais próximo da realidade regional do profissional egresso e, dessa forma, seja possível melhor atender à demanda dos novos profissionais, ampliando as áreas de atuação do profissional, contribuindo assim, para a sociedade como um todo.

O curso de Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI) forma profissionais para lecionar no Ensino Fundamental e Médio. Contudo, esse profissional pode desempenhar também, outras atividades, contemplando os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares adquiridos durante os 4 anos de sua formação.

Ao licenciado em Computação, pretende-se oferecer uma formação voltada ao ensino das disciplinas ligadas à área de Computação, mas também, pretende-se que o egresso seja capaz de atuar na gestão das tecnologias educacionais em escolas que possam ser implantadas (direcionadas) em colaboração com as demais disciplinas do currículo regular. A formação deverá subsidiar tecnicamente o aluno para o trabalho como agente de elaboração, implantação e fiscalização do uso de tecnologias dentro da escola. Nessa perspectiva, o profissional pode exercer a função de analista gestor e desenvolvedor de tecnologias educacionais, visando práticas inclusivas em instituições de educação ou organizações sociais, bem como, atuar na formação/capacitação em Informática para os

professores de diversas disciplinas. Nesse sentido, Almeida (2000, p. 84-85) aponta para:

- [...] a necessidade de o professor desenvolver as seguintes competências:
- procurar construir um quadro teórico coerente, que oriente sua conduta de professor mediador;
 - dominar as técnicas de programação e os recursos de software em uso, de forma a fornecer subsídios aos alunos;
 - procurar dominar os conteúdos do campo de exploração trabalhado no computador pelos alunos e, quando necessário, aprofundar estudos sobre eles, de forma a orientar a aprendizagem dos conteúdos e das respectivas estruturas envolvidos nas pesquisas;
 - estar aberto a “aprender a aprender”;
 - diante de um novo problema, assumir atitude de pesquisador e levantar hipóteses, realizar experimentos, reflexões, depurações e buscar a validade de suas experiências.

Por fim, devido ao particular dinamismo existente na área da Computação, a depreciação dos saberes é mais dramática, se comprada às outras áreas de conhecimento e, assim, requer cuidados especiais. Assim, baseando-se na consciência de que o estado da arte dessa área altera-se completamente em poucos meses, também optou-se pela reformulação do currículo para oferecer uma formação teórica/prática de base sólida para o profissional licenciado. Essa formação irá permitir que o egresso possa adequar-se e adaptar-se às mudanças tecnológicas, a partir de referências que tornem a tarefa gerenciável. Dessa forma, o profissional terá condições de tratar com a modernidade e o novo, ser empreendedor e ter iniciativa de mudanças e qualificação, além de se preparar para um aprendizado constante.

No primeiro semestre de 2019, o curso foi avaliado pelo MEC e obteve o conceito 4 (escala de 1 a 5), o que demonstra o compromisso e investimento, sobretudo, pedagógico, que vem sendo feito para a qualidade do curso. No que tange à avaliação institucional realizada entre os discentes pela própria UFPI, o curso vem apresentando bons resultados, que podem ser observados conforme dados a seguir. Em 2017, que foi a partir de quando teve-se resultados separados por curso, a participação dos alunos de graduação do presencial foi de 32%, da EaD foi de 21% (CEAD). Esse baixo percentual pode ter sido por conta de muitos dos alunos do CEAD terem sido ingressantes e não saberem ainda opinar. Especificamente dos alunos de Computação,

dos 905, houve participação de 153 (17%), um pouco abaixo da média do CEAD em 2017. Eles avaliaram positivamente o curso de Computação: somente 7% informaram desconhecerem o PPC do curso; 63% consideram a matriz curricular adequada; 82% disseram que os coordenadores de curso/polo apresentam empenho para o curso sempre ou quase sempre; 81% avaliaram positivamente os tutores; os estágios e o TCC foram bem avaliados ou disseram que ainda não estão em tais atividades.

Nesse questionário de 2017, uma questão de suma importância trata sobre a (satisfação com o curso), e 67% disseram que sim, 30% parcialmente e apenas 3% não.

Um dos pontos de maior insatisfação por parte dos alunos não se refere ao curso em particular, mas a estrutura física e tecnológica dos polos. Isso foi geral para todos os cursos do CEAD. No entanto, convém destacar que, essa estrutura é de responsabilidade do município ou estado, e não da UFPI, conforme o convênio com o Sistema UAB.

Diante desse quadro, em que tem-se oficialmente, 118 professores graduados em Licenciatura em Computação, pois no primeiro semestre de 2019 colaram grau mais 27 novos licenciados, cabe então, tratar a seguir, dos desafios de inserção e reconhecimento profissional desses sujeitos no mercado de trabalho.

O ensino de Informática na Educação Básica: desafios da inserção profissional no mercado de trabalho

Eu não sei pra onde vou
Pode até não dar em nada
Minha vida segue o sol
No horizonte dessa estrada
[...]⁴

(PIAZZOLI; ABDALLA, 1998)

Os versos da música, na epígrafe acima, apresentam-se como uma metáfora à questão abordada nesta segunda parte do capítulo. Assim,

⁴ Trecho da música: “Um sonhador”, composta por Carlos Roberto Piazzoli e Cesar Augusto Saud Abdalla e gravada pela dupla sertaneja Leandro & Leonardo em 1998. Mais informações a este respeito, ver em: © Warner/Chappell Edições Musicais Ltda, Warner Chappell Music France, WB Music Corp. O/B/o.

como na canção, em que o sujeito ‘não sabe para onde vai’, ‘no horizonte dessa estrada’, a transição entre a universidade e o mercado de trabalho é algo que pode ser considerado similar, visto os desafios que os alunos recém formados em Computação enfrentam para a inserção em escolas de ensino básico. Essas dificuldades partem, inicialmente, da legislação educacional – LDB – e das orientações curriculares nacionais, de caráter normativo e pedagógico – BNCC –, que não estabelecem o ensino de Informática como obrigatório; embora o Ministério da Educação tenha, desde o final da década de 90 autorizado o funcionamento do curso. Por si só, essa situação dicotômica alimenta o discurso da difícil (tida por muitos como impossível) articulação entre teoria e prática, tão emaranhado – em tom de queixa, lástima e revolta – na tessitura das vozes dos sujeitos da educação: professores, sobretudo. Um retrato que precisa assumir outro tom e moldura. Por isso, Candau; Lelis (2014, p. 60-61), apresentam uma visão associativa, aplicável tanto a uma dimensão pedagógica, como também, político-educacional, segundo a qual:

Teoria e prática são polos separados, mas não opostos. Na verdade, estão justapostos. O primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do polo da teoria. A prática adquirirá relevância na medida que for fiel aos parâmetros da teoria.

A crítica feita a essa realidade parte do fato de que ela evidencia uma lacuna, um distanciamento entre o pensado, o regido e o vivido no âmbito da educação brasileira. Sobretudo no âmbito do ‘vivido’, ou seja, das experiências práticas dos alunos da Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI), fica muito evidente esse contrassenso, desde que iniciam os Estágios Supervisionados. Conforme o atual PPC, o curso está dividido em oito períodos, e, desde o 5º, o aluno já insere-se nas atividades de estágios, de caráter curricular e obrigatório. Nesse formato, o curso tem 4 estágios, totalizando 405 horas em campo, atuando em distintos níveis da Educação Básica, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Estágios Supervisionados, de caráter curricular e obrigatório

Período	Nome da disciplina e carga horária	Nível de atuação
5º	Estágio Curricular Supervisionado I (75 h/a)	Educação Infantil
6º	Estágio Curricular Supervisionado II (90 h/a)	Ensino Fundamental
7º	Estágio Curricular Supervisionado III (120 h/a)	Ensino Médio e Técnico
8º	Estágio Curricular Supervisionado IV (120 h/a)	EJA, PROEJA e Educação Especial

Fonte: (UFPI/PPC, 2013)

Conforme o documento oficial *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação na Modalidade de Educação a Distância* (UFPI, 2013, p. 36), as práticas de estágio são momentos de “que oportunizam o conhecimento sobre a realidade e a ação”, configurando-se como:

[...] uma disciplina que integra a teoria e a prática, parte do currículo, sem, entretanto, ser a única com esse caráter, pois tanto a teoria como a prática deve permear todo o processo de formação acadêmico-profissional, possibilitando ao licenciando colocar-se à frente das questões do dia-a-dia da prática docente e incentivando à pesquisa e a qualificação continuada, em busca de soluções para os problemas detectados. (UFPI, 2013, p. 91-92)

Essa visão institucional é baseada na literatura educacional especializada, ao apontar para o estágio como elemento constitutivo da construção da identidade e do desenvolvimento de competências necessárias à docência, tendo em vista que, o aprendizado de qualquer profissão é prático e, portanto, ocorre por meio da observação, assimilação e reprodução de ações inerentes ao contexto onde o futuro educador irá atuar. Assim, o estágio deve ocorrer “como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34).

No entanto, na prática, os desafios são outros. E, os autores deste estudo, a frente da gestão e coordenação dessa atividade, podem tecer algumas considerações a respeito das experiências que os alunos vivenciam nas escolas de estágio, evidenciando, para eles, as

dificuldades de abertura profissional enfrentados pelos professores de Informática:

- a) de modo geral, o primeiro desafio é a falta de escolas para realizar as atividades de estágio, uma vez que, conforme a LDB 9.394/96 o componente curricular Informática não é obrigatório na Educação Básica, portanto, as redes de ensino não se sentem obrigadas a oferecerem tal elemento formativo;
- b) no Estágio Curricular Supervisionado I - Educação Infantil essa dificuldade é ainda maior, visto que, pelo modo como o currículo da escola básica pública está organizado, não há espaço de atuação para os licenciados das áreas (Letras, Matemática, História, Computação etc.), apenas para o professor formado em Licenciatura em Pedagogia;
- c) nos demais Estágios Curriculares Supervisionados: II - Ensino Fundamental; III - Ensino Médio e Técnico; e IV - EJA, PROEJA e Educação Especial, embora o licenciado das áreas específicas atue, o licenciado em Computação também não tem seu espaço garantido, por falta de arremetimento legal;
- d) a falta de recursos didáticos e espaços na escola, como um laboratório de Informática e uma rede Internet em plenas condições, que possam constituir-se como possibilidades para a atuação do professor de Informática. Nas poucas escolas que têm essa estrutura, ela é precária, insuficiente e mal utilizada;
- e) a carência de formação dos professores das escolas, para lidar com a Informática e seus recursos e aparelhos tecnológicos, digitais e midiáticos, a serviço de um ensino de mais qualidade para o aluno.

Esse, portanto, é o primeiro contato oficial do graduando em Computação com o contexto de sua futura prática profissional. As dificuldades apontadas são comuns nos quatro estágios, o que, de certo modo, desestimula os alunos, uma vez que, “é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (CUNHA, 2006, p. 56), ou seja, como o licenciando em Computação, futuro professor, poderá aprender a sê-lo, se nos contextos reais, específicos e situados ‘em que se produz a profissão’ – as escolas – não encontra um espaço legitimado e autêntico para sua atuação profissional?

Isso se torna um fator agravante para a construção da identidade do ‘ser professor’ que o CEAD/UFPI vem almejando, em virtude de que, ainda segundo Cunha (2013, p. 612):

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.

E quando essa “instituição” inexistente? Mas a luta continua. E, um segundo momento em que esse aluno volta ao campo, talvez até como uma nova tentativa de encontrar um espaço que justifique o empenho que teve ao longo de quatro anos de graduação, é no final desta, na etapa de coleta de dados da pesquisa para o TCC. Em meados de 2018, 91 artigos foram apresentados como requisito para a obtenção do título de licenciado em Computação e desse número de trabalhos, pode-se afirmar que 80% deles foram construídos a partir de pesquisas de campo⁵, nas quais os alunos se propuseram a verificar aspectos específicos do curso/da área de Informática/Computação *in locu*, ou seja, na prática, nos contextos escolares.

A quase unanimidade nos resultados dessas pesquisas é que, conforme já tinham experienciado nos estágios, não há lugar – ou se há, é muito tímido e enviesado de sentidos – para o profissional licenciado em Computação nas escolas de Educação Básica. Diante disso, não raro, os recém graduados, sentem-se confusos ou desestimulados quanto a escolha do curso, manifestando isso, através de questionamentos e reflexões, tais como: *“Não sei ainda o que vou fazer... Como aliar esse curso do meu sonho (Computação) com a demanda do mercado de trabalho? Penso que vou fazer outro curso superior... Mas, qual?”* Enfim, estes e outros discursos compõem o tabuleiro de angústias vivenciadas pelos graduados em Computação. Particularmente, diante das tantas outras dificuldades já enfrentadas pelo professor no cotidiano da profissão, esse fato, parece ir minando negativamente, o desejo de ‘ser professor’, considerando o sentido precípuo que essa expressão envolve, a saber:

⁵ Um parâmetro para essa noção quantitativa é o fato dos autores deste estudo estarem a frente da gestão, coordenação e orientação dos TCCs e também, pela participação em um número expressivo de bancas de defesa.

[...] uma tríade base da construção do “ser professor”: os processos de **formação docente**, enquanto direito do professor, em situação de inacabado e que necessita de um contínuo aperfeiçoamento profissional; a definição da **identidade profissional**, no que se refere à superação dos dilemas históricos de sua fragmentação e que exige, portanto, a legitimação da sua cidadania; e a construção da **carreira docente**, em complementaridade aos demais enfoques, firma-se como um suporte de alcance a valorização profissional e desempenho em patamares de reconhecimento social exigidos pela sua própria função social, de mediador de possibilidades de aprendizagem. (LIMA, 2017, p. 120) (Grifos do autor)

O fato é que, os recém-formados no Ensino Superior, com o título de licenciados em Computação (CEAD/UFPI), precisam se inserir no mercado de trabalho, por razões diversas e óbvias, tais como:

- i) a realização de suas expectativas pessoais e projetos de vida;
- ii) a realização profissional, por atuar e ser reconhecido na área de formação;
- iii) alcançar a independência financeira e uma melhor qualidade de vida, tendo em vista inclusive, que, no geral, o perfil do egresso é de classe econômica baixa, que enxerga na formação superior uma possibilidade de independência financeira;
- iv) a possibilidade de continuar os estudos, uma vez que a renda de seu trabalho poderia servir como incentivo para o custeio de cursos de pós-graduação.

Esses, entre muitos outros motivos, que assumem um caráter particular, em virtude de que, cada aluno poderia expressar suas razões mais subjetivas, são, infelizmente, uma tônica no atual contexto brasileiro em todas os campos de formação superior, e, particularmente, na área de Computação, em virtude, sobretudo, da desarticulação entre as normativas legais que regulamentam o curso e a proposta da LDB, já discutida anteriormente.

Importante ressaltar que, a questão das dificuldades, das incertezas e das inseguranças vivenciadas pelos egressos de Licenciatura em Computação não é uma exclusividade dessa área. Atualmente, esse problema acomete a praticamente todas as outras e cursos superiores (bacharelado, tecnólogo ou licenciatura) no Brasil, variando o grau de complexidade de uma região para outra, fazendo com que seja necessário pensar, do ponto de vista de políticas públicas

educacionais e econômicas, em alternativas que superem esse quadro deficitário.

Alguns estudos sobre essa questão geral que envolve o Ensino Superior e também, similares a este, da área de Computação, concluem que:

[...] a Universidade poderia desenvolver projetos de extensão e pesquisa mais coerentes com as necessidades do mercado de trabalho, introduzindo o jovem mais cedo no contexto em que irá atuar como profissional e preparando-o em aspectos psicossociais (identidade profissional, imagem pessoal, socialização organizacional, etc.), que interferem no projeto da carreira, o que poderia desenvolver a sua empregabilidade. [...] A política de geração de empregos no País poderia contemplar esses grupos de jovens, no sentido de garantir a experiência do primeiro emprego pelo incentivo a programas de inserção profissional desenvolvido pelas organizações. As políticas públicas para a juventude deveriam levar em conta o entendimento dos autores sobre o conceito do que seja ser jovem hoje. Tendo essa compreensão, o governo poderia adotar políticas dirigidas a vários grupos de jovens, respeitando as especificidades e as necessidades daí decorrentes, e não simplesmente implementar alguns programas que apenas beneficiam uma parcela da juventude (dentro do limite de uma faixa etária) sem levar em conta as características atuais, tal como o seu prolongamento. (MELO; BORGES, 2007, p. 394)

Se levarmos em conta as transformações nos cenários profissionais, porém, tem-se que, conforme se pôde constatar, no momento de ingressar no mercado, essa liberdade tem se conformado, cada vez mais, às poucas oportunidades existentes. E, se isto, por si só, não representa nenhuma novidade, o que surpreende é que, não raro, a falta de opção quanto à obtenção de um emprego, ao demandar outras soluções como a permanência na vida de estudante, o desenvolvimento de uma carreira autônoma e a realização de concursos públicos, aparece reconhecida nos discursos como escolha pessoal. Escolha esta suportada e legitimada pelas palavras de ordem “educação continuada”, “empreendedorismo” e “autogestão da carreira”, com as quais tem se perpetuado o ideal do autogoverno na contemporaneidade. (VALORE; SELIG, 2010, p. 400)

[É necessário] reformar o pensamento, reformar a formação docente com o fim de transformar todo o conteúdo em algo significativo para a vida, a sociedade e a convivência humana são de extrema relevância, e isto se torna uma necessidade imediata diante de tantos problemas emergentes nesse cenário da globalização em que estamos vivendo. [...] é de competência das organizações que buscam esses profissionais, capacitados, eficazes e que estejam dispostos a se envolverem com as atividades da empresa, tomar a iniciativa de manterem uma

política voltada para a cooperação mútua de uma forma que todos alcancem seus objetivos. (SANTIAGO, 2016, p. 47-48)

Em estudo ainda mais específico sobre o que os egressos de Licenciatura em Computação dizem sobre o curso e as possibilidades de inserção no campo de atuação profissional, Ayala; Rocha (2018) apontam para um cenário similar ao apresentado neste capítulo. As autoras realizaram uma pesquisa com 35 egressos, que concluíram o curso nos anos de 2014 e 2015, na modalidade a distância, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados (MS), também pelo sistema UAB. No contexto pesquisado, os sujeitos relataram especialmente sobre a possibilidade de atuação no cargo de *Professores Gerenciadores de Tecnologias Educacionais*, chamados de PROGETEC, criado pela Secretaria de Estado de Educação (SED) do Mato Grosso do Sul. Vejam-se as conclusões:

No que se refere ao campo de atuação, a maioria dos alunos egressos sujeitos da pesquisa afirmaram ter interesse em atuar no campo educacional principalmente nas escolas públicas e apontaram as dificuldades que estão tendo para atuar, uma vez que ainda há pouco espaço. Por meio de suas falas afirmaram que ao tentarem realizar o cadastro para professor temporário na função de PROGETEC, não há no campo formação a Licenciatura em Computação, fato este que os impede de concorrer a vaga. (AYALA; ROCHA, 2018, p. 10)

Em face dessa realidade, neste capítulo, um outro ângulo a que se propôs a investigar sobre as possibilidades de inserção desse profissional no mercado de trabalho é uma breve análise de alguns editais de concursos municipais para a Educação Básica no estado do Piauí, realizados no período de 2017 a 2019, verificando a questão da existência, ou não, de códigos de vagas destinadas para o licenciado em Computação. Esse recorte temporal deve-se ao fato de que, os alunos dos sete polos CEAD/UFPI concludentes no final de 2018, poderiam prestar concurso público nesses anos referidos.

A coleta de dados desse material foi feita por meio do acesso ao site *PCI Concursos*⁶. As palavras-chave/descriptores para as buscas foram os nomes dos 224 municípios piauienses, sendo a busca realizada por

⁶ Plataforma digital com a divulgação e acesso a material didático de todos os concursos públicos brasileiros, nas esferas federal, estadual e municipal. A escolha pela mesma ocorreu em decorrência de ser uma das mais conhecidas e de acesso popular. Disponível em: < <https://www.pconcursos.com.br/> >.

cada município individualmente, obedecendo a ordem alfabética. Cada pesquisa dava acesso a todos os editais de concursos da referida cidade. O critério básico de seleção é que os editais se referissem a certames realizados pela Prefeitura Municipal ou mais especificamente, pela Secretaria de Educação (embora algumas vezes, os editais sejam gerais, incluindo cargos de diversas secretarias). Nisso, elegia-se aqueles destinados a contratação para o cargo de “professor” com Licenciatura, graduado a nível de Ensino Superior, tanto para cargos efetivos, quanto para temporários (substitutos), no recorte temporal estabelecido: 2017 a 2019. Para padronizar a busca, excluiu-se da seleção, editais para professores licenciados, mas para assumir funções, como: ‘Coordenadores e Supervisores de Aprendizagem’, ‘Mediadores e Facilitadores de Aprendizagem’, ‘Assistentes de Alfabetização’, entre outros. A coleta de dados ocorreu no período de 09 a 11 abr. 2019.

Uma leitura minuciosa dos editais, revela alguns achados importantes, a saber:

- a) Dos 224 municípios, 86 deles realizaram algum tipo de processo seletivo entre 2017 a 2019 para a contratação de professores, seja temporário (substituto) ou efetivo;
- b) Os 136 restantes, não realizaram nenhum tipo de processo seletivo para docentes;
- c) **Apenas o município de Porto Alegre do Piauí, no ano de 2017, realizou um processo seletivo para professor temporário (Edital nº 01/2017), oferecendo 02 vagas para o Licenciado em Informática, com Licenciatura Plena em Ciência da Computação ou Informática.**
- d) O município de Buriti dos Lopes, em 2017, realizou um processo seletivo para professor substituto (Edital nº 01/2017), oferecendo uma vaga para “Instrutor de Informática”, a nível de Ensino Médio, exigindo “Curso Magistério em nível médio ou Licenciatura em Pedagogia com curso atualizado na área de Informática Básica, de no mínimo de 80 horas; ou **Licenciatura**, Bacharelado ou Tecnólogo ou Técnico em **Ciências da Computação**, ou em Sistemas de Informação, ou em Análise de Sistemas ou Tecnologia da Informação ou Engenharia da Computação; ou Licenciatura com pós graduação *strictu sensu* na área de Informática. **Mas ainda aqui, não é como “professor”. É apenas um cargo técnico.**

Neste ano de 2019, há um processo seletivo para o cargo de nível médio (Edital 001/2019), com uma vaga para ‘Técnico em Informática’, mas nenhuma vaga para o Licenciado em Informática. Ainda assim, o caso desse município chama atenção.

- e) Há 13 processos seletivos em andamento em 2019, mas nenhum deles oferece vagas para o licenciado em Computação.

Essa breve análise evidencia a pouco expressividade de vagas para professores Licenciados em Informática nos municípios piauienses. Explicitamente, apenas um edital fez essa referência. O que ainda se percebe é o cargo de “Técnico em Informática”, “Digitador” e “Monitor de Laboratório de Informática”, em municípios como: Água Branca (2017 e 2018), Alegrete (2019), Belém do Piauí (2017), Fronteiras (2017), Guardalupe (2017), Joaquim Pires (2019), Ipiranga (2017), para atuar na esfera administrativa, cargo que exige apenas o Ensino Médio com curso técnico, excluindo-se assim, o licenciado em Computação, para atuar como professor na escola básica de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Destaca-se ainda, que dos 15 municípios piauienses (visto que um polo é no estado da Bahia, o município de Campo Alegre de Lourdes⁷) em que foram ofertados o curso de Licenciatura em Computação, em apenas um deles, Alegrete do Piauí, verificou-se a presença de processos seletivos (2018-2019) para nível médio, em ‘Técnico em Informática’. Sem vagas para o licenciado, portanto.

Embora esse quadro pouco animador, reconhece-se a presença de vagas para esse profissional docente em processos seletivos temporários relativos a programas educativos dos Governos Federal, Estadual e Municipal, para atuar como: a) Professores da área (disciplina) específica; ou b) Mediadores ou Facilitadores de Aprendizagem em oficinas. Lista-se alguns desses programas: i) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); ii) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), iii) Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO); iv) Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); v) Programa Mais Educação; vi) Programa Brasil Alfabetizado; vii) Tutorias

⁷ Nesse município, também não houve processo seletivo para a contratação de professores de 2017 e 2019.

presenciais e a distância no Sistema UAB, com oportunidade, inclusive de atuar no próprio curso em que se formaram; e outros.

Outro fator relevante de ser destacado sobre o cenário de formação e atuação profissional do licenciado em Computação no Piauí é que, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), instituição que oferece o curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio e também, a graduação em Licenciatura em Informática (conforme apontado anteriormente, aqui assume uma sinonímia com a Computação, em virtude do modo como são tratadas nos contextos escolares), de 2017 a 2019, publicou oito editais⁸ de processos seletivos, destinados a contratação temporária (substitutos) de professores na área, o que inclui a Licenciatura em Computação.

Todos esses achados, evidenciam um vácuo, um vazio sobre a questão, tornando-a grave e preocupante, sobretudo, se for considerado o fato de que, no atual contexto pós-moderno, o efeito e a presença da Informática e dos recursos e mídias a ela relacionadas, têm se feito sentir de maneira muito intensa nos contextos educativos, e, em especial, nos processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica. Lacerda (2012, p. 04) aponta que:

A informática como disciplina da Educação Básica faz-se necessária a partir do momento em que necessitamos de conhecimentos em softwares para a vida em sociedade. Como o que notamos na contemporaneidade. Afinal, até nos caixas bancárias e celulares necessitam cada vez mais de usuários capacitados para poder usá-los. Diante a tanta modernidade tecnológica, vemos a necessidade de inserir a informática no contexto educacional em diversas disciplinas a fim de construir conhecimento para o uso das diversas ferramentas e linguagens no contexto escolar e também no dia a dia.

Desse modo, é inadmissível que não haja a abertura para uma atuação profissional especializada, que possa mobilizar, de maneira planejada e pedagógica, as ferramentas, os recursos e as mídias digitais às situações de interação, produção de conhecimentos e aprendizagem escolar, papel que o graduado em Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI), tem habilitação e competência didático-acadêmica para realizar.

⁸ Disponível em: < <http://csep.ifpi.edu.br/csep/publico/index> >. Acesso em: 13 abr. 2019.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste capítulo põem em evidência alguns desafios da implementação do curso de Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI) e as possíveis contribuições que o profissional formado nessa área traria para o ensino de Informática na Educação Básica, reconhecendo como principal conflito: a falta de reconhecimento legal e espaços escolares para a atuação profissional do licenciado em Computação.

Diante do cenário específico do CEAD/UFPI restam algumas a reflexão: o que fazer com esse profissional? Qual a área de atuação dentro da escola pública, uma vez que não se encontra ao menos o incentivo legal para a profissão? No âmbito da demanda pedagógica institucional, da coordenação do curso, como referido anteriormente, uma ação imediata que vem sendo trabalhada é a reformulação do PPC, pensando em oferecer uma habilitação mais ampla para que esse profissional seja absorvido dentro da escola como um gestor da tecnologia da informação, enquanto os documentos oficiais (LDB e BNCC) e os PLs discutidos na esfera legislativa nacional não reconhecem sua atuação docente.

Tanto como gestores e docentes do curso, quanto como pesquisadores das áreas de educação, linguagens e tecnologias, a sensação que se tem, algumas vezes, até pela observação das falas dos próprios alunos nos polos visitados e pelas interações virtuais, é que a formação propiciada pelo curso de Licenciatura em Computação (CEAD/UFPI), vem acontecendo num vazio, num campo do não existir, fato que pode diminuir a adesão efetiva a proposta. E, ainda mais agora, com a aprovação da BNCC no final de 2018 e também, com a proposta do novo formato de Ensino Médio, que continuam não apresentando esse componente curricular como obrigatório nos contextos de ensino da Educação Básica.

O que se percebe não é uma fragilidade do curso, que considera-se cumprir com seu papel, embora se reconheça a necessidade constante de aperfeiçoamento, mas a necessidade de uma regulamentação que legitime a atuação profissional do licenciado em Computação na escola básica, uma vez que, do ponto de vista funcional, ou seja, da necessidade prática, é mais do que evidente, o quanto as escolas precisam de um professor com essa habilitação.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **ProInfo**: Informática e formação e professores. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

ANDRADE, Danilo Teixeira Mascarenhas de *et al.* A monitoria em disciplinas de cálculo para redução nos índices de reprovação e desistências nos cursos de Engenharia: um olhar sobre a formação superior. In: XVI Semana Científica do Centro Universitário Santo Agostinho: Experiências exitosas e inovadoras em pesquisa. **Anais...** Teresina: UNIFSA, 2018. vol. 1. p. 841-848.

AYALA, Luana Almeida; ROCHA, Elizabeth Matos. O curso de Licenciatura em Computação e o campo de atuação profissional: o que dizem seus egressos. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET) e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED), **Anais...** vol. 1, pp. 01-12, São Carlos, 2018.

BAITELLO, Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Comissão de Educação e Cultura. **Parecer** relatado pelo Deputado Átila Lira em respostas ao Projeto de Lei nº 1.413, de 2003, proposto pelo Deputado Carlos Nader, o qual dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de informática nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino médio e fundamental. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=222083&filename=PRV+1+CE+%3D%3E+PL+1413/2003 >. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Indicação nº. 322/2011**. (Do Sr. Efraim Filho). Sugere a inclusão na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da Informática, como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio. Brasília: Câmara dos

Deputados, 2011. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7FE479E98C2D3FCCCC12AA604E207D14.proposicoesWebExterno1?codteor=858692&filename=Tramitacao-INC+322/2011 >. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/4/2013, Página 1. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html> >. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/6/2006, Página 4. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html> >. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: < <http://historiada bncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: < <http://historiada bncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: < http://base nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Projeto de lei n.º 6.885, de 2017** (Proposto pelo Sr. Carlos Henrique Gaguim). Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatória a informática educativa em todos os níveis da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017b. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessio

nid=312E81189499D6E7B4C3854A7A03924C.proposicoesWebExterno1?codteor=1528271&filename=Avulso+-PL+6885/2017 >. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Projeto de lei n.º 9.672, de 2018** (Proposto pelo Sr. Gedeão Amorim). Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a obrigatoriedade da existência de laboratórios e ferramentas de trabalho nas áreas de informática e biologia nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018c. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1641952 >. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. 472 ps. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. 600 ps. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2019.

CANAU, V. M. F.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, V. M. F. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 56-72.

CRUZ, Marcia; BECKER, Fernando; HINTERHOLZ, Lucas. Carga horária prática na formação de professores de Computação e Informática Educativa. In: Workshop de Informática na Escola. **Anais...** vol. 22, nº. 1, p. 698, 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Verbetes: formação inicial e formação continuada. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006. p. 354.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n 3, p 609-625, jul./set. 2013.

EFRAIM FILHO. In: **JORNAL MAIS PB**. Efraim quer informática matéria obrigatória. [Matéria publicada no Caderno Educação]. João Pessoa, 30 ago. 2015. Disponível em: < <http://www.maispb.com.br/120979/efraim-quer-informatica-materia-obrigatoria-na-escola.html> >. Acesso em: 20 mar. 2019.

EISENSTADT, Shmuel Noah. Modernidades múltiplas. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 35, p. 139-163, 2001. Disponível em: < <http://biblioteca.versila.com/3334485> >. Acesso em: 03 dez. 2018.

FERRERAS, Norberto; BRUCE, Mariana. América Latina: modernidades alternativas. In: AZEVEDO, Cecília et al. **Outras modernidades: textos e propostas**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 133-140.

GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Tradução André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: P & A, 2011.

LACERDA, Morgana. Informática como disciplina obrigatória na Educação Básica. In: IX Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. **Anais...** Volume 1, Número 1, 2012. Disponível em: < <http://evideosol.textolivre.org/> >. Acesso em: 05 abr. 2019.

LIMA, Francisco Renato et al. A avaliação institucional dimensionada por programas de atendimento aos estudantes nas IES: cursos de nivelamento como estratégia de elevação dos níveis de leitura e escrita do aluno universitário. **Revista Fundamentos**, v. 2, p. 1-19, 2015.

LIMA, Francisco Renato. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, vol. 9, nº. 18, p. 119-135, 2017.

MELO, Simone Lopes de; BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia ciência e profissão**, vol. 27, n. 3, pp. 376-395, 2007.

MENDES JUNIOR, Álvaro. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no Ensino Superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 82, p. 31-56, 2014.

PEIXOTO, Adriano *et al.* Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Universidade de Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 569-591, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIETCH, S. S.; PAZETO, T. A. Estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Informática e considerações para melhorias. In: VIII Workshop de Educação e Informática Bahia-Alagoas-Sergipe - WEIBASE 2010, **Anais...** Maceió/AL, 2010.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Carolina Marins. Por que as mulheres “desapareceram” dos cursos de Computação? **Jornal da USP**, Editoria da Universidade. São Paulo, 07 mar. 2018. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/universidade/por-que-as-mulheres-desapareceram-dos-cursos-de-computacao/> >. Acesso em: 06 abr. 2019.

SANTIAGO, Paulo Eduardo de Souza. Ensino Superior e mercado de trabalho: a dificuldade dos profissionais do Ensino Superior para entrar no mercado de trabalho. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde da Faculdade Regional Jaguaribana**, p. 42-49, nº 1, ago./2016.

SCHMIDT, Volker H. Múltiplas modernidades ou variedade da modernidade? **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 28, p. 147-160, jun. 2007.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n28/a10n28.pdf> >. Acesso em: 03 dez. 2018.

SILVA, Aline M. L. **Descoberta de conhecimento através de métodos de aprendizagem de máquina simbólicos aplicados ao ensino a distância da Universidade Federal do Piauí**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Centro de Ciências da Natureza. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: < https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=615 >. Acesso em: 28 mar. 2019.

TEMPOS modernos. Direção e Roteiro: Charles Chaplin. Interpretes: Trabalhador da fábrica (Charles Chaplin); Ellen Peterson (Paulette Goddard); Dono da fábrica (Al Ernest Garcia) United Artists. EUA, 1936.1 vídeo (1:23:09).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação na Modalidade de Educação a Distância**. Teresina, 2013, 146 p.

VALORE, Luciana Albanese; SELIG, Gabrielle Ana. Inserção profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, pp. 390-404, ago. 2010.

YOUNG, Jock. **The vertigo of late modernity**. London: Sage Publications, 2007.

A PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PELA NECESSIDADE DE CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFESSOR PESQUISADOR

Francisco Renato Lima

Semelhante ao capítulo inicial, que possui um caráter introdutório, neste, também assumo um tom de ‘conclusão’, embora advogue a ideia, de que, especialmente em nossa área, Educação, nada se conclui, dada a natureza processual que a sustenta, mas tudo é (re)construído, (re)adaptado, (re)elaborado e (re)definido à luz de experiências, contextos e práticas compartilhadas. Ainda assim, trago aqui, após passearmos pela heterogeneidade temática dos resultados das pesquisas apresentados em cada capítulo do livro, uma reflexão sobre a importância da pesquisa como princípio fundante na formação dos professores e nas práticas de ensino no contexto da Educação Básica.

No entanto, antes de adentrar às especificidades que essa questão carrega hoje, no campo da formação de professores, reporto-me a John Elliot, que, em um texto de 1996, intitulado: “*Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar de origem*”¹, nos diz que a ideia de considerar os professores como investigadores, teve origem na Inglaterra, no fim dos anos 60, do século XX, no cenário do movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias.

Seu foco era currículo e mudança pedagógica direcionadas para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante as habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica. (ELLIOT, 1998, p. 137)

Assim, conforme Slomski; Martins (2008, p. 08), “desde essa época [os anos 60, como referiu Elliot], vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua ação, como inovadores,

¹ Texto originalmente apresentado na *III European Conference on Educational Research*, Sevilha, Espanha, em setembro de 1996. Traduzido por Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira e publicado em obra organizada por Geraldí; Fiorentini; Pereira (1998), listada nas referências deste capítulo.

como autodirigidos, como observadores participantes”. Nesse campo temático, temos hoje, em solo brasileiro, diversos estudiosos que discutem sobre a necessidade de construção do perfil de um professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), para que possamos, enfim, “educar pela pesquisa”, como diz Demo (2015).

Desta feita, com muito entusiasmo, compartilho do pensamento de Paulo Freire (1996, p. 29), quando ensina que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

A ideia de que o professor precisa se ‘assumir’ como pesquisador, perpassa pela construção social de uma proposta de ensino e pesquisa integrados à identidade docente, reconhecendo a prática docente na Educação Básica, não apenas como celeiro de reprodução de conteúdos, mas como espaço de inquietação sobre os processos de evolução, produção e geração do conhecimento nas diversas áreas do domínio humano.

Uma visão linear reduz o trabalho do professor da Educação Básica, a mero reprodutor de conhecimentos e não um produtor ativo sobre e do seu fazer. Geraldi (1991, p. 86) ressalta:

O professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação, sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. [...] Não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo acompanhamento e atualização. Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização.

Na prática, a experiência de pesquisa tem se restringido ainda muito ao âmbito do Ensino Superior, da universidade, sobretudo, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A medida que o processo direciona-se por esse caminho, parece ser relegado a Educação Básica, um papel secundário e coadjuvante no

mundo da pesquisa científica. Visão ilusória e distorcida, pois, na verdade, o que ocorre, na maioria das vezes é que, para o êxito na realização das pesquisas universitárias, precisamos recorrer ao ensino básico. É ele, que comporta a legítima expressão da realidade educacional do nosso país, mostrando suas fragilidades, potencialidades, desafios, possibilidades e conquistas.

É na Educação Básica, em sua primeira etapa, a Educação Infantil, por exemplo, que nossos alunos começam a construir as bases que alicerçarão toda a experiência de desenvolvimento escolar, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, inclusive. Então, porque relegar papel secundário a esse segmento de ensino? Porque não investir nos sujeitos que o compõem – professores e alunos – como ativos pesquisadores do próprio fazer?

Bourdieu (1994), ao estudar as redes de tensões e hierarquias que mantêm as relações de poder nos diversos campos/esferas de atuação humana, traz uma reflexão que serve como norte para que entendamos essas disparidades. O sociólogo aponta que: “o campo científico é, de fato, um campo de lutas como outro qualquer, mas onde as disposições críticas suscitadas pela concorrência não têm nenhuma chance de serem satisfeitas, a não ser que possam mobilizar os recursos científicos acumulados” [...] (BOURDIEU, 1994, p. 24).

Nesse “campo de lutas” referendado pelo autor, prevalece a lei do mais forte. Bobbio (1997, p. 11) denomina essa soberania, como o exercício do “poder ideológico” instaurado entre os intelectuais. Para o jurista e filósofo político, na sociedade,

[...] ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico, que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar, não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, como o poder econômico, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra.

A experiência empírica mostra que o ‘parâmetro’ ou ‘medida’ que determina quem é o ‘mais forte’, infelizmente, é o domínio intelectual do conhecimento ‘científico acumulado’ ao longo da história da humanidade, adquirido por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que ficam restritos a esfera acadêmica, muitas vezes, isolando-se do contexto da escola básica, embora, até mesmo entre os

membros desse seletivo grupo de *agentes* sociais, em exercício do poder – professores universitários – haja o reconhecimento de que “fazer pesquisa em sala de aula muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores. E é sobre esse aspecto que se encontra o poder” (BISSEX; BULLOCK, 1987 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 28).

O poder, nesse último aspecto aqui referido, diz respeito justamente a uma mudança paradigmática, que seria transformar o *campo* e os *agentes* da Educação Básica, em sujeitos empoderados, por meio da pesquisa. Pesquisa realizada não somente sobre eles, como se servissem apenas como objeto de estudo, mas pesquisa realizada por eles e sobre os contextos em que atuam. Na perspectiva de Ludke (2010, p. 35), isso “indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode então conduzir um indivíduo ao *status* de pesquisador, com distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia”, o que equivale a certo prestígio cultural, econômico e social, que interfere diretamente na construção da identidade docente e da professoralidade, aspecto que, segundo Pereira (2013), abrange a dimensão subjetiva do sujeito experimentando a produção de si mesmo, por meio da reflexão sobre a prática docente e, nesse processo, acontece a identificação com o ‘ser professor’².

Os resultados alcançados com essa prática possibilitariam aos professores do ensino básico, refletir sobre o lugar de si e do outro na educação, sobre as práticas que realizam, sobre os domínios de alcance cognitivo do componente curricular que ministram, sobre as lutas pelos direitos e deveres da categoria e sobre a capacidade que têm de transformar a sociedade, por meio do trabalho educativo que estão envolvidos.

Advogo que, ao invés de construirmos muros que separam e segregam a cultura e pesquisa universitária e a da escola básica, que criemos pontes de aproximação, vínculos de estreitamento de laços e

² A esse respeito, destaco o trabalho de Lima; Silva (2018), no qual, por meio de pesquisa autobiográfica e ‘narrativa de si’, os autores deixam muito evidente o modo como história de vida pessoal e acadêmica imbricam-se nas experiências de formação, profissionalização da carreira docente e na professoralidade social do ‘ser professor’. E, uma das experiências principais para essa construção e legitimação social do docente é **o trabalho conjunto entre a pesquisa e o ensino**.

lições compartilhadas, em que uma, mostre-se como necessária e dependente da outra. ‘Dependente’, no sentido de que, a ação formativa de cada uma – escola básica e universidade –, precisa acontecer numa perspectiva de complementariedade e continuidade e não em ruptura e tensão.

Que saibamos religar fronteiras entre os diferentes tipos de conhecimentos, produzidos pelas diferentes instituições educativas de nossa sociedade. Cada uma, na medida do objetivo a que se propõe a alcançar, tem um papel legítimo e fundamental de ser reconhecido e que não pode ser negado, usurpado ou dissociado de sua esfera de atuação. Esse desejo alcança a reflexão proposta por Anderson; Herr; Nihlen (1994, p. 23), ao ressaltarem que:

Quando os profissionais da escola tomarem-se mais ativos em compartilhar seu trabalho e a “pesquisa dos educadores” tornar-se um movimento ampliado de base, tal pesquisa tem o potencial para rejeitar as hierarquias dualísticas entre universidade e escola, conhecimento e ação, teoria e prática.

No Brasil, do ponto de vista de reconhecimento legal, ou seja, nos discursos oficiais, encontramos alguns dispositivos teóricos que defendem a imersão do professor da Educação Básica no mundo da pesquisa, desde a formação inicial – graduação, em nível de licenciatura. Por exemplo, em maio de 2000, o Ministério da Educação enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), uma versão preliminar de um documento denominado: ‘Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior’ (BRASIL, 2000), no qual fazia um chamado urgente à valorização da pesquisa na formação do professor. Vejamos o que dizia o documento:

Não se pode esquecer, ainda, que a pesquisa é também conteúdo a ser ensinado aos alunos da educação básica. Nos Parâmetros e Referenciais que orientam os currículos da educação básica, procedimentos de pesquisa aparecem como conteúdos a serem ensinados no campo das diversas áreas. É imprescindível, portanto, que os professores não só dominem esses procedimentos de pesquisa, como também aprendam a construir situações didáticas para ensiná-los aos seus futuros alunos.

Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção

de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. (BRASIL, 2000, p. 46-47).

Em maio de 2001, tal proposta teve seu texto final aprovado, intitulado: ‘Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena’, no qual reforçou e reconheceu a questão anteriormente salientada:

A pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo. (BRASIL/PARECER CNE 9/2001, p. 35)

O documento ainda reconheceu que, a posse desses conhecimentos, possibilita que o professor tenha condições de:

[...] ele, próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens. (BRASIL/PARECER CNE 9/2001, p. 36)

Um aspecto importante que chama atenção nessas normativas orientadoras da formação do professor da Educação Básica é que a pesquisa, apreendida desde a formação inicial, deve ser também, um “conteúdo a ser ensinado aos alunos da educação básica”, ou seja, desde os anos iniciais da Educação Básica, os alunos precisam ser envolvidos na atividade de pesquisa escolar, a fim de que desenvolvam o senso crítico e o engajamento com os problemas sociais inerentes a realidade em que vivem³. Desse modo, a atividade de ministrar aulas,

³ Um exemplo ilustrativo é o trabalho de Oliveira; Lima (2019), no qual, os autores analisaram o envolvimento de alunos de três turmas de 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual, na construção e aplicação do gênero textual questionário, percebendo os efeitos dessa experiência em suas aprendizagens. Por meio de uma pesquisa no ambiente escolar, os estudantes aplicaram um questionário a 422 sujeitos da escola onde estudam, a fim de investigar o problema do vandalismo na instituição. A experiência possibilitou que os alunos verdadeiramente, se sentissem agentes e protagonistas na construção do conhecimento.

não se reduz apenas a ensinar conteúdos, de forma mecânica, transmissiva, reprodutora e de forma vertical, mas levar os meninos e meninas da escola básica a se sentirem verdadeiramente agentes na construção do próprio conhecimento.

Uma construção de conhecimento que, em nada, assemelha-se a um projeto passivo e inoperante, muito pelo contrário, é pautada na lógica funcional e construtivista de um ensino escolar, que objetiva a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o bem-estar individual e coletivo, capazes de intervir e transformar, de forma qualitativa, as experiências políticas, culturais, estéticas, éticas e ideológicas da comunidade em que estão inseridos.

Dessa maneira, enxergamos a pesquisa, como uma linha ininterrupta e espiral, que perpassa por todos os níveis de ensino, e que, semelhante a um efeito dominó, cada sujeito que vai se formando como pesquisador, passa a orientar outros sujeitos, construindo assim, um vasto campo de possibilidades de ampliação do desenvolvimento cognitivo e de domínio de ações críticas e reflexivas no e sobre o mundo.

Os “Parâmetros e Referenciais” a que a versão preliminar deste documento referia (BRASIL, 2000), podem ser entendidos, na verdade, como os documentos, com valor de lei, que o antecedem, como: i) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; ii) as propostas curriculares das Secretarias de Educação e Cultura (SEDUCs) de diversos estados do país; iii) demais regulamentações do Ministério da Educação e do Desporto; iv) orientações resultantes de documentos gerados em Congressos e Encontros organizados por associações de pesquisa nacional, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), preocupada com a formação dos profissionais da educação; v) além, da literatura educacional especializada que fundamentou o documento, no qual consta uma rica e profunda lista de autoridades no campo da educação no Brasil e no mundo, com nomes, como: Antoni Zabala, António Nóvoa, Boaventura de Souza Santos, Donald Schön, Francisco Imbernón, Florestan Fernandes, Ilma Passos Alencastro Veiga, Isabel Alarcão, Kenneth Zeichner, Selma Garrido Pimenta, Bernadete Angelina Gatti, Philippe Perrenoud, entre outros⁴.

⁴ A referência completa desses autores, os quais também trazem discursos convergentes com a proposta deste livro, está no próprio documento (BRASIL,

Já no campo da formação continuada e também, como possibilidade de aproximar o professor da Educação Básica do mundo da pesquisa universitária, como discuti antes, um exemplo ilustrativo e bastante animador, tem sido, nos últimos anos, a criação dos Programas de pós-graduação *strictu sensu*, a nível de mestrado profissional, destinados especialmente a formação de professores da Educação Básica, que estão inseridos no contexto do Ensino Fundamental e Médio, possibilitando que esses sujeitos criem vínculos de aproximação entre o ensino básico e a pesquisa acadêmica.

Grassi *et al.* (2016, p. 683-684) explicitam as razões e os marcos legais principais que deram origem e sustentação a essa proposta:

A distância entre pesquisa e ensino e a necessidade de qualificar profissionais foram argumentos centrais para a criação de mestrados profissionais, modalidade criada oficialmente no Brasil pela **portaria n. 80/1998**, com o propósito de formar mestres habilitados a exercer atividades de interesse público, apoiados no conhecimento científico e tecnológico, com ênfase em princípios de aplicabilidade técnica e flexibilidade operacional. A **portaria normativa n. 7, de 23 de junho de 2009** (Brasil, 2009), que regulamentou a oferta desses cursos, assegura a validade nacional e concede ao detentor do título obtido no mestrado profissional os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação obtida nos mestrados acadêmicos e apresenta, entre outras finalidades, a transferência de conhecimento para a sociedade, atendendo a demandas específicas de diferentes setores da vida produtiva.

A **portaria normativa n. 17, publicada em 28 de dezembro de 2009**, ratificou os princípios e objetivos do documento anterior e confirmou a definição de mestrado profissional como modalidade de pós-graduação *strictu sensu* responsável pela formação de profissionais qualificados para o exercício profissional avançado, inovador e transformador, por meio da incorporação do método científico e da atuação em atividades técnico-científicas. (Grifos meus)

Três referências legais podem ser identificadas nesse curto espaço de tempo (de 1998 a 2009), o que revela a construção processual de uma conquista importante no campo da formação de professores da Educação Básica. Atenemos, pontualmente, o que diz a portaria mais recente, negritada na citação anterior, quanto aos objetivos do mestrado profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

2000), disponível neste link: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf> >. Acesso em: 01 mar. 2019.

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

[...]

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; (BRASIL, 2009).

Hoje, os mestrados profissionais são ofertados em diversas áreas e instituições do país. Segundo dados da última avaliação quadrienal da CAPES – 2013-2016, sob a responsabilidade do Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG), no Brasil, há um crescimento vertiginoso de cursos, com um aumento de 25% no número de programas nos últimos quatro anos, o que significa, em dados absolutos, que o sistema avançou de 3.337 para 4.175 programas entre os anos de 2013 e 2016. Nessa avaliação, resalto o aumento de 77% no número de cursos de mestrado profissional. O mestrado acadêmico e o doutorado também evoluíram atingindo um percentual de 17% e 23%, respectivamente (BRASIL/CAPES, 2017). Vejamos uma ilustração disso, na Figura 01, abaixo:

Figura 01: Gráfico demonstrativo do crescimento dos cursos de pós-graduação dentro do período avaliativo – 2013-2016



(Fonte: BRASIL/CAPES, 2017)

Esses números evidenciam a grande adesão de professores da Educação Básica aos cursos, que servem como abertura para a inserção no mundo da pesquisa e possibilidade de continuidade dos estudos, por exemplo, fazer um doutorado e inserir-se, de fato, como pesquisador. Com isso, mais do que se apropriarem dos resultados de pesquisas realizadas por outros pesquisadores (de cursos de mestrado e doutorado acadêmico), esse acesso garante a “possibilidade de através da convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor aprender e apreender os processos de produção do conhecimento em sua área específica” (SOARES, 1993, p. 114), assumindo sobre ela e também dentro dela, uma autoria significativa na e sobre a prática educativa em que estão envolvidos.

O resultado esperado dessa modalidade de pós-graduação é, segundo Ribeiro (2006, p. 315), algo “simples”, e, ao mesmo tempo, “[...] bastante ambicioso e **difícil**: que o aluno entenda a importância da pesquisa em sua área profissional, que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita mas que se fará no futuro – e, finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão” (Grifo meu). O “difícil” apontado pela autora, me faz lembrar o ‘complexo’ da educação, noção aprofundada no primeiro capítulo desta obra.

Após concluírem os cursos, espera-se que o professor, habilitado com o título de mestre, apresente um retorno positivo para a escola, para o nível de ensino que atua e, sobretudo, para o componente curricular que ministra, validando assim, a contribuição qualitativa do programa de formação docente e profissional em que esteve envolvido ao longo dos dois anos de estudo e pesquisa. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 41) aponta que:

Quando se voltam para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto. Também não estão à busca de fenômenos que tenham *status* de uma variável explicação, mas sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão à busca das perspectivas significativas desses atores.

Um aspecto bastante positivo desse programa de formação de professores é que, pelo modo como está organizado pedagogicamente, ele direciona o olhar do pesquisador para o terreno da Educação Básica. As pesquisas dos Trabalhos de Conclusão de Curso

(TCC), o gênero Dissertação de Mestrado, são realizadas sobre uma situação de ensino e aprendizagem vivenciada no contexto escolar da escola básica e pública. Essa visão adotada, considera a escola, para além de lugares onde apenas se ‘ensina e aprende’, de uma maneira tradicional, vertical e fixa, mas como espaços de construção de conhecimentos, por meio, sobretudo, da pesquisa realizada por seus agentes, os professores. Sobre isso, Giroux (1997, p. 162) destaca:

[...] as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares de cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

A visão de Giroux (1997) é a de que os professores são intelectuais e que devem caminhar rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem, repensando, reestruturando e transformando a natureza da prática docente. Consideramos que esse *status* de ‘intelectual’ adquirido por meio da pesquisa representa uma possibilidade de alavancar a autoestima e o reconhecimento do professor da Educação Básica, um sujeito que se autoforma na dimensão individual e coletiva, da atividade docente.

Giroux (1997) ainda reconhece a categoria “intelectual” como ‘útil’ de três maneiras: i) possibilita ao professor o acesso a uma base teórico-epistemológica que subsidie o exame da atividade docente como um trabalho intelectual e cognitivo e não mera instrumentalidade técnica e reprodutivista; ii) elucida quais os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores assumam-se como intelectuais; e iii) esclarece o papel que os professores ocupam nos processos de produção e legitimação dos interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos difundidos nas pedagogias que eles praticam na educação.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser

abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens”. (GIROUX, 1997, p. 161)

Ao apropriarem-se desse domínio, os professores tornam-se habilidosos a refletirem sobre as ideologias que cercam o seu fazer pedagógico e que estão presentes em seu trabalho desde o planejamento, a execução da proposta à avaliação. Questionam-se sobre o que ensinar, como/de que (melhor) forma ensinar, que objetivos pretendem alcançar, que metodologias utilizar, e, sobretudo, que tipo de educação estão praticando e a serviço de qual ideologia estão ensinando. Se **redentora** da sociedade? Se **reprodutora** da sociedade? Ou se, como meio de **transformação** da sociedade? (LUCKESI, 1994) (Grifos meus).

Tendo muito claro esses aspectos, os professores assumem o papel de transformadores da sociedade, adotam o discurso da inquietação sobre as contradições e os dilemas que cercam suas condições de trabalho e assim, melhor dialogam com os alunos, levando-os ao desenvolvimento do senso crítico, da compreensão dos contextos complexos, da luta por seus espaços de democracia e direitos sociais e por fim, encoraja-os a enxergarem na educação uma arena de lutas e conquistas que legitimam seu lugar social no mundo.

A professora Marli André (2001), autoridade no campo dos estudos sobre a pesquisa na formação e na prática dos professores, nos fala desse papel docente, o de colaborar para a emancipação social de seus alunos, e, ao tempo que faz isso, vai assumindo um perfil de professor pesquisador, marca indelével para a profissionalização da docência:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente

e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões. (ANDRÉ, 2016, p. 123-124)

Enxergar esse campo de possibilidades de crescimento intelectual, por meio da formação e pesquisa realizadas nos mestrados profissionais, destinados a professores da Educação Básica, como temos tratado aqui, representa a criação de condições para que eles não sejam apenas receptores passivos de conhecimentos produzidos nos bancos universitários, por mestres e doutores de cursos acadêmicos. Mais do que ‘engolidores de diretrizes engessadas’, os professores da escola básica, podem ser eles mesmos, os produtores do conhecimento sobre o seu fazer e o espaço que atuam. “O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Afinal, ninguém melhor do que quem está vivenciando as dificuldades e os desafios diários do processo, para refletir sobre ele. É muito cômodo até, estar dentro da universidade e se propor a fazer uma pesquisa de campo na realidade de uma escola pública e realizar um processo de coleta de dados por um ou dois meses e, ao final, apresentar resultados e críticas negativas sobre a realidade pesquisada, apontando, no geral, os professores, a gestão e os alunos, como ‘culpados’ pelos fracassos ou fragilidades identificadas. Quando, na verdade, o cotidiano é muito mais amplo, complexo e até complicado do que se possa identificar em uma pesquisa isolada, por mais bem recortada metodologicamente que ela seja.

A investigação sobre o cotidiano requer verdadeira imersão e conhecimento vivencial sobre ele. Seu alcance é muito mais profundo que uma observação empírica, ainda que de caráter etnográfico. A escola acontece na tessitura do seu cotidiano, permeado por sujeitos, práticas e espaços, que servem para “nos revelar em suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não aparecia” (GARCIA, 2003, p. 193), e que, mesmo estando lá diariamente – o caso do professor da Educação Básica, aqui referido – precisa desenvolver esse olhar perspicaz, atencioso e

inquieto de pesquisador. A autora, reforça esse entendimento, quando nos diz que:

[...] o cotidiano é a hora da verdade. É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes é a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem. Não esquecendo que uns morrem antes do que outros, dadas as condições de vida, no limite da morte, a que estão expostos. (GARCIA, 2003, p. 195)

Pelas palavras da autora, entendemos que nossos professores de Gramática (Análise Linguística), Redação (Leitura e Produção de Texto), Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Ensino Religioso, Ciências, Biologia, Química, Educação Física, Matemática, Física e Informática, são melhores autorizados e capacitados a refletirem e dizerem o que sentem, vivem, experienciam e desejam para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos.

Esse olhar situado, contextualizado, recortado e bem assentado sobre um fazer existencial e participante no e sobre o contexto da docência da Educação Básica, torna os professores em sujeitos críticos e reflexivos. Para Gómez (1995, p. 103):

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza sua própria experiência. A reflexão não é conhecimento “puro”. Mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Na mesma perspectiva, Martins; Varani (2012, p. 25), apontam para a formação do professor como eixo sustentado pelo ensino e pela pesquisa, possibilitando a construção de uma identidade profissional, mediada pela capacidade reflexiva sobre o próprio fazer. Vejamos:

A formação do professor apto a lidar com ensino e pesquisa exige que se rompa com as perspectivas praticistas de sua concepção, isto é, com aquelas orientações que implicam na formação de um profissional limitado ao fazer relativo ao trabalho docente, e, ao mesmo tempo, pode favorecer a constituição de um profissional da educação preparado para refletir e pesquisar sobre o próprio exercício laboral que desenvolve e sobre os problemas do contexto por ele vivido, uma postura que poderá resultar em outro comportamento, isto é, em uma conduta não passiva do professor na sala de aula, na escola e nos demais ambientes que vivencia por meio da prática profissional que lhe compete.

Diante dessas problematizações e contextualizações teóricas sobre o tema, construídas nos liames da relevância da articulação entre ensino e pesquisa, pensamos na construção de um perfil do professor pesquisador – proposta principal deste capítulo –, acreditando no fato de que “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu **compromisso de refletir sobre a própria prática**, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46) (Grifos meus), ou seja, a pesquisa é um caminho para ampliar o leque de opções teórico-metodológicas que sustentam o seu fazer pedagógico.

Essa visão de pesquisa tem um caráter aplicado, buscando romper com as estruturas de paradigmas conservadores instaurados na sociedade, e, em especial, na educação. O professor pesquisador, na dimensão funcional que essa prática implica é um sujeito que, por meio do ato de ensinar, ‘amoroso e dialógico’, como diz Freire (1987), traz, para além de uma abordagem conteudística, uma reflexão sobre a escola como caminho para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, pautando-se em uma atitude ética e de respeito ao outro.

A serviço de uma prática educativa libertadora e politizada, a pesquisa na Educação Básica, pressupõe que ‘recriemos’ o papel do professor, em um contexto de valorização profissional, deixando de encará-lo apenas como “mero “ensinador” – instrutor no sentido mais

barato” e, passando a vê-lo como “mestre”. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno” (DEMO, 2011, p. 86-87), ou seja, é pela via da pesquisa que a categoria docente alcança o reconhecimento de sua identidade social e a capacidade de reelaborar o seu fazer didático-pedagógico.

Somente assim, enxergaremos que “o critério diferencial da pesquisa é o *questionamento reconstrutivo*, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética” (DEMO, 2015, p. 01) (Grifo do autor), tornando o ato de pesquisar um espaço revolucionário, capaz de ‘reinventar a educação’, tarefa que, para Morin; Díaz (2016, p. 69-70), perpassa pela capacidade:

[...] de compreender as relações, as redes de relações, de reinterpretar a causalidade para compreender as retroações e as curvas geradoras, de superar a rigidez lógica e considerar os processos de auto-organização, o pensamento sistêmico, a dialogia que enfrenta as dicotomias e os isolamentos. De fomentar a atitude para contextualizar e globalizar, e desdobrar as capacidades a fim de propor e resolver problemas. De alcançar o pleno emprego da inteligência e uma nova atitude para organizar os conhecimentos em formas **inter, multi e transdisciplinares**. (Grifos meus)

Com esta citação, apontando para o caráter inter, trans, pluri e multi (disciplinar) de construção do conhecimento, religamos os pontos deste texto, com a ideia central defendida no primeiro capítulo da obra: a visão de educação como um processo complexo, que se presentifica no espaço escolar em atitudes dialógicas, críticas e reflexivas, considerando a densidade das variáveis históricas, culturais e ideológicas do contexto.

E, para tanto, acreditamos que a urdidura dos saberes científicos construídos ao longo da humanidade – o CONHECIMENTO e a PESQUISA – podem tornar lúcidas e possíveis as transformações sociais previstas pela educação, pela escola e, sobretudo, pelo professor da Educação Básica no século XXI, ressignificando saberes e valores rumo a uma sociedade mais justa e cidadã, na consolidação de um Estado democrático de direito.

Referências

ANDERSON, G. L.; HERR, K.; NIHLEN, A. S. **Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research.** Thousand Oaks, CA: Corwin, 1994.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Lições de didática.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2016. p. 123-134.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea.** Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: UNESP, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France.** São Paulo: Ática, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf >. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira.** Publicado em 19 set. 2017. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira> >. Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf> >. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >. Acesso em: 01 mar. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 137-152.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia; Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GRASSI, Marlise Heemann *et al.* Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set., pp. 681-698, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0681.pdf> >. Acesso em: 27 fev. 2019.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. Do saber comum a epistemologia, dos significados constitutivos da docência e das marcas da professoralidade: espelho de si mesmo. **Revista Brasileira de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 11, nº 2, p. 346-359, 2018. Disponível em: <<http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/viewFile/404/262>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p. 27-54.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Diálogo educacional**. v. 12, n. 37, set./dez. 2012, p. 647-680.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Trad. Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

OLIVEIRA, Maria Helena de; LIMA, Francisco Renato. Alunos de Ensino Médio em atividades de pesquisa escolar: o gênero textual questionário como instrumento de ação com a linguagem. In: VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), **Anais...** São Leopoldo (RS): Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019 (no prelo).

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-graduação - RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006. Disponível em: < <https://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/32247.pdf> >. Acesso em: 27 fev. 2019.

SLOMSKI, Vilma Genj; MARTINS, Gilberto de Andrade. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Universo contábil**, vol. 4, nº 4, p. 06-21, out – dez. 2008.

SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos ANPEd**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 5, p. 103-118, 1993.

ORGANIZADOR

Francisco Renato Lima

Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM), Docência para o Ensino Superior (IESM), Educação a Distância (UNOPAR), Docência no Ensino Superior (UNIFSA), Linguística Aplicada na Educação (UCAM) e Tecnologias Educacionais para Prática Docente no Ensino da Saúde na Escola (ENSP/FIOCRUZ). Licenciado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras - Português/Inglês (IESM). Autor do livro: 'Letramentos e retextualização em contextos de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente' (Mercado de Letras/2019). Coautor do livro: 'Multilinguagens, tecnologias e letramentos em EAD: questões didáticas no Ensino Superior' (Pedro & João Editores/2018). Organizador dos livros: 'Ensino Superior: concepção, avaliação e planejamento' (FUESPI/2016); 'Escritos sobre linguagem, discurso e interação' (EDUFPI/2017); 'Linguagem em (con) texto: discurso e práticas cotidianas' (EDUFPI/2018); 'Letramento, gênero e discurso: entre a oralidade e a escrita' (EDUFPI/2018) e 'Ensino de língua em contextos aplicados: perspectivas funcionais' (EDUFPI/2018). Suas pesquisas concentram-se em Educação e Linguagem, amparado pelos pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Estudos do Letramento e da Linguística Textual, com ênfase em temas como: alfabetização; letramento: estudos em perspectiva de análise teórica e em práticas sociais localizadas; gêneros discursivos; ensino e aprendizagem da língua portuguesa; avaliação educacional; formação docente; tecnologias educacionais; multiletramentos e questões relativas à EaD. Professor Substituto (Auxiliar Nível – I) da Universidade Federal do Piauí, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Professor de Leitura e Produção de Texto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI).

E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

AUTORES (AS)

Aline Montenegro Leal Silva

Mestra em Ciência da Computação (UFPI). Especialista em Tecnologias da Informação (UFCE). Graduada em Ciência da Computação (UFPI). Atualmente é professora de Tecnologias da Informação do Colégio CEV e Coordenadora de Tutoria do Curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

E-mail: alineleal5@yahoo.com.br

Antonia Edna Brito

Doutora em Educação (UFRN). Professora da Universidade Federal do Piauí, Classe Associado, Nível I, atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPEd). Temas de interesse e pesquisa: formação de professores, prática pedagógica, saberes docentes, alfabetização e narratividade.

E-mail: antonedna@hotmail.com

Antonio Artur Silva Cantuário

Mestrando em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Especialista em Libras (FAEME). Licenciado em Letras - Português (UESPI). Membro do Núcleo de pesquisa Cataphora, desenvolvendo pesquisas no campo dos estudos de texto, gênero e discurso, sobretudo, nas perspectivas sociointeracionista e sociorretórica.

E-mail: antonioartursilvacantuario@hotmail.com

Antonio Danilo Feitosa Bastos

Mestrando em Filosofia (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (UNOPAR). Licenciado em Pedagogia (ISEPRO) e em Filosofia (ICESPI). Bacharelado em Teologia (ICESPI) e Licenciando em Letras - Português e Espanhol (UESPI). Missionário Leigo da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes. Colaborador na Fundação Padre Antônio Dante Cíviero (FUNACI).

E-mail: antioniodanilo.miserere@gmail.com

Antonio Zilverlan Germano Matos

Mestre em Engenharia de Materiais (IFPI). Especialista em Ciências Físicas, Químicas e Biológicas (FAEME) e Ensino de Química (UFPI). Bacharel e Licenciado em Química (UFPI). Tutor presencial do curso de Química, Universidade Aberta do Brasil - Universidade Federal do Piauí (UAB/UFPI). Responsável técnico da Vereda Indústria de Bebidas Ltda. Professor da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI).

E-mail: zilverlan@gmail.com

Bruna Karine Nelson Mesquita

Mestra em Sociologia (UFPI). Licenciada em Ciências Sociais (UFPI). Pesquisa sobre Sociologia da Educação, ensino de Sociologia, currículo e história da Sociologia no currículo escolar. Experiência docente no Instituto Federal do Piauí (IFPI); tutora à distância e professora orientadora do Centro de Educação à Distância (CEAD/UAPI); e professora da Faculdade CET. Atualmente é professora na Escola Santa Helena.

E-mail: brunakarine.bk@gmail.com

Dihêgo Henrique Lima Damacena

Mestre em Química (UFPI). Licenciado em Química (UFPI). Desenvolve pesquisas e tem experiência na área de arqueológica, com análise de sedimentos arqueológicos, síntese química e eletroquímica de polímeros condutores e caracterização eletroquímica de diferentes materiais. Professor da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI).

E-mail: dihegohenrique@yahoo.com.br

Ernandes Soares Lima

Especialista em Ensino de Química (UFPI). Licenciado em Química (UFPI) e Matemática (UFPI). Professor da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI).

E-mail: ernandlima@hotmail.com

Eziel Cardoso da Silva

Mestre em Engenharia de Materiais (IFPI). Especialista em Ensino de Química (UESPI). Licenciado em Química (UESPI) e Pedagogia

(UNINTER). Tutor à distância do curso de Química, Universidade Aberta do Brasil - Universidade Federal do Piauí (UAB/UFPI). Professor da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI).

E-mail: ezielcardoso@gmail.com

Francisca Marciely Alves Dantas

Mestra em Letras - Estudos Literários (UFPI). Licenciada em Letras - Português (UFPI). Desenvolve estudos na área de Literatura Portuguesa. Tem experiência em pesquisa sobre os temas: Literatura e Filosofia, romance português contemporâneo, paisagem, espaço e lugar à luz da Geografia Humanista Cultural. Atualmente é professora substituta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus São Bernardo (MA).

E-mail: franmarciely@gmail.com

Francisco Dhiêgo Silveira Figueirêdo

Mestre em Química (UFPI). Licenciado em Química (UFPI). Tutor à distância do curso de Química, Universidade Aberta do Brasil - Universidade Federal do Piauí (UAB/UFPI). Professor da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI).

E-mail: dhiego_figueiredo@hotmail.com

Francisco Marcos Pereira Soares

Mestre em Educação (UFPI). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica com ênfase em Educação Inclusiva (ISESJT) e em Gestão Educacional em Espaços Escolares e Não escolares (UESPI). Licenciado em Biologia (UVA) e em Pedagogia (FAMPEP). Professor da Educação Básica na rede pública e do Ensino Superior, na rede privada. Temas de interesse: Formação de professores, prática docente alfabetizadora, livro didático.

E-mail: marcosluhan@gmail.com

Francisco Maycon Soares

Especialista em Controle de Qualidade de Alimentos (IFPI). Graduado em Química (UFPI). Professor da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI).

E-mail: fmayconsoares@hotmail.com

Helenilson Ferreira de Sousa

Especialista em Gestão, Licenciamento e Auditoria Ambiental (UNOPAR). Licenciado em Biologia (UVA) e em Letras/Inglês (UESPI). Atuou como tutor do curso Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). Atualmente é professor de Inglês e Ciências na Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Tapuio (PI) e docente de Língua Inglesa e Biologia na Secretaria Estadual do Piauí (SEDUC-PI)

E-mail: helenilsonf2@hotmail.com

José Carlos Santos

Mestre em Educação Física (UFTM). Licenciado em Educação Física (UFPI). Técnico em Arte Dramática pela Escola Técnica de Teatro José Gomes Campos. Realiza pesquisas sobre: teorias e práticas pedagógicas em Educação Física, dança e corporeidade, formação profissional em Educação Física, saúde na escola, inclusão social, corpo e educação. Professor substituto no Instituto Federal Goiano (IFG) - Campus Avançado de Ipameri.

E-mail: jcprofedf@gmail.com

Jovina da Silva

Mestra em Educação (UFPI). Especialista em Planejamento Educacional (UFPI), Ensino (UFPI), Administração Educacional (UECE), Avaliação Institucional (UNB), Docência do Ensino Superior (UNIFSA) e Educação a Distância (UNOPAR). Licenciada em Filosofia (UFPI) e Pedagogia (FAEL). Bacharel em Direito (UNIFSA). Tem experiência em educação, com ênfase em: formação de professores, didática, ensino e pesquisa. Atualmente é professora e tutora pedagógica no Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA).

E-mail: profjov@hotmail.com

Keylla Maria de Sá Urtiga Aita

Doutora em Biotecnologia (RENORBIO/UFPI). Mestra em Informática em Saúde (UNIFESP) (2008). Especialista em Análise de Sistemas (UESPI) e Desenvolvimento para Web (UFPI). Graduada em Tecnólogo em Processamento de Dados (AESPI). Professora Adjunta II da Univ. Fed. do Piauí, lotada no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI) e coordenadora do Curso de Licenciatura em Computação.

E-mail: keyllaurtiga@ufpi.edu.br

Leilson Alves dos Santos

Mestre em Análise e Modelagem de Sistemas Ambientais (UFMG). Especialista em Gestão Ambiental (UESPI). Licenciado em Geografia (UFPI). Atua principalmente, nos seguintes temas: ensino de Geografia, gestão e educação ambiental, análise e planejamento ambiental e estudos geomorfológicos, com ênfase em bacias hidrográficas. Atualmente é professor substituto na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Caxias.

E-mail: leylson.santos@gmail.com

Lucinaldo dos Santos Silva

Doutor em Química (UFPI). Mestre em Química (UFPI). Graduação em Química (UFPI). Tem experiência na área de Química e Ciências dos Materiais, com ênfase em Biopolímeros, atuando principalmente nos seguintes temas: modificação de superfícies, caracterização (Análise Elemental, MEV/EDS, IV-TF, RMN, DRX e TG/DTG) e sorção de poluentes em solução aquosa. Professor de Química do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

E-mail: ssdlucinaldo@gmail.com

Marcella de Oliveira Abreu Fontinele

Mestranda em Educação (UFPI). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFPI), Metodologias para o Ensino da Matemática (UNINTA) e Matemática Financeira (UNINTA). Licenciada em Matemática (UESPI) e Bacharel em Sistemas de Informação (UFPI). Professora da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí e da Prefeitura Municipal de Castelo do Piauí.

E-mail: marcellafontinele@gmail.com

Marco Aurelio da Silva Coutinho

Mestre em Engenharia de Materiais (IFPI). Graduado em Química (UESPI). Tutor à distância do curso de Química, Universidade Aberta do Brasil - Universidade Federal do Piauí (UAB/UFPI). Professor da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI).

E-mail: marcoaureliocoutinho@hotmail.com

Maria Angélica Freire de Carvalho

Pós-doutorado em Educação (UERJ). Doutora em Linguística (UNICAMP). Mestra em Educação (UERJ). Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Mestrado e Doutorado em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI) - Campus Ministro Petrônio Portela, Teresina-PI. Membro do Núcleo de Estudos Hispânicos (UESPI). Coordenadora do grupo de estudos CNPq PROLETRAS: práticas multiletradas e estações de leitura (UFPI).

E-mail: angelifreire@oi.com.br

Maycon de Sousa Araújo

Doutor em Física (USP). Mestre em Física (USP). Bacharel em Física (UFPI). Tem experiência em pesquisa na área de Física Estatística, atuando principalmente, em temas como: amassamento de fios flexíveis, formação de opiniões em eleições proporcionais e propagação subcrítica de trincas. Atualmente é professor da Faculdade Uninassau - Teresina (PI), lecionando nas áreas de Física e Matemática do ciclo básico de diversas graduações.

E-mail: mayconsa@gmail.com

Nubia Rejane de Araújo Cardoso

Especialista em Ensino de Ciências (IFPI). Licenciada em Pedagogia (FLATED) e Ciências da Natureza (UFPI/EaD). Experiência docente no programa Mais Educação e Mais Alfabetização (2017-2018). Presta serviço técnico como secretária em escola pública.

E-mail: nubyarejane@hotmail.com

Roneide dos Santos Sousa

Doutoranda em Geografia (UFC). Mestra em Geografia (UFPI). Especialista em Geografia (UESPI). Licenciada em Geografia (UFPI). Desenvolve pesquisas em geociências, com ênfase em Geografia física e Geomorfologia e ensino de Geografia. Professora na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

E-mail: roneide_2@hotmail.com

Safira Ravenne da Cunha Rêgo

Mestra em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (ISEPRO). Licenciada em Letras - Português (UFPI). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD). Pesquisa sobre os estudos discursivos de base pecheuxtiana. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA).

E-mail: saffira01@hotmail.com

Santina Barbosa de Sousa

Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPI). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPI). Especialista em Ecoturismo e Educação Ambiental (UESPI) e Docência do Ensino Superior (UFPI). Licenciada em Ciências Biológicas (UESPI). Professora do Ensino Médio da rede pública estadual do Piauí (SEDUC-PI). Professora colaboradora no curso de Ciências Biológicas e Ciências da Natureza (UAB/CEAD/UFPI).

E-mail: sbarbosadesousa@gmail.com

Sebastião Silva Soares

Doutor em Educação (UFU). Mestre em Educação (UnB). Licenciado em Pedagogia (FACIBRA) e Letras - Português (UNIMONTES). Integra a Rede de Pesquisadores de Indução à Docência, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Marcelo Garcia, da Universidade de Sevilla, Espanha. Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade de Sevilla. Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

E-mail: sebastiaoosilva@uft.edu.br

Thiago de Sousa Amorim

Doutorando em Letras – Linguística (UFPI). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Especialista em Linguística, Literatura e Ensino (IESM). Licenciado em Letras – Espanhol (UESPI). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa (Gramática e Redação) e Língua Espanhola, atuando nos seguintes temas: Sociolinguística e Teoria da Acomodação da Comunicação.

E-mail: tyagoamorim25@hotmail.com

Vanessa Soares Negreiros Farias

Doutoranda em História do Brasil (UFPI). Mestra em História do Brasil (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAP). Licenciada em História (UESPI). Pesquisa principalmente, sobre os seguintes temas: História e Literatura do Piauí; Cidade, Memória e Literatura; Educação e Desenvolvimento Cultural do Estado do Piauí; História da Educação Brasileira e História do Direito. Professora assistente do quadro permanente e coordenadora do curso de História da UESPI - Campus Heróis do Jenipapo.

E-mail: vanessasnf@yahoo.com.br

Waldiléia Ferreira de Melo Batista

Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPI). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPI). Especialista em Ensino de Ciências Naturais (UESPI), Parasitologia (UFPI) e Microbiologia (PUC-Minas). Licenciada em Ciências Biológicas (UESPI). Professora do Ensino Médio da SEDUC-PI e privada do Piauí. Professora colaboradora no curso de Ciências Biológicas e Ciências da Natureza (UAB/CEAD/UFPI).

E-mail: wal_bio@hotmail.com

O organizador, Francisco Renato Lima, também é autor.

A tessitura desta obra, como feitura de um tapete bem trançado, entrelaçando seus fios para dar forma e unidade a composição de sua arte, demarca a necessidade e a possibilidade da parceria produtiva e da aprendizagem colaborativa e em rede de grupos de trabalhos dos professores pesquisadores, perspectivando práticas inovadoras e significativas no campo pesquisado.

[...]

[...] por acreditar no potencial científico desta obra, convido você, caro leitor, a dialogar e trocar saberes e experiências com os autores dos textos aqui reunidos, reafirmando sua contribuição para o campo da formação de professores, por apresentar pesquisas acerca dos desafios e das possibilidades da docência nas diversas áreas dos saberes escolares revelados pelos professores pesquisadores, de forma que possam desenvolver-se profissionalmente, com vistas a orientar e pensar as necessidades formativas da e na prática docente, bem como, as perspectivas de professores iniciantes e de docentes experientes na profissão, em direção ao aprimoramento da trajetória profissional, enquanto professor em construção da identidade.

**(Profa. Dra. Mary Gracy e Silva Lima
UESPI/UEMA)**



Pedro & João
editores

ISBN. 978-85-7993-672-2



9 788579 936722