

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares



Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani

[Orgs.]

Pensar a educação:
História, filosofia e linguagens

Volume 2



Pensar a educação:
História, filosofia e linguagens

Volume 2

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Gelson Leonardo Rech
Guilherme Brambatti Guzzo
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich
*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra

 **UCS**

EDUCS
EDITORA

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares



Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani

[Orgs.]

Pensar a educação:
História, filosofia e linguagens

Volume 2



© do autor
1ª edição: 2026
Preparação de texto: David Marques de Ramos
Leitura de prova: Helena Vitória Klein
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida
Capa: Educus

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

P418 Pensar a educação [recurso eletrônico] : história, filosofia e linguagens / organização Eliana Maria do Sacramento Soares, Neires Maria Soldatelli Paviani. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2026. Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Coleção Educatio ; v. 2)

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI: 10.18226/9786558075578

ISBN 978-65-5807-557-8

1. Educação. 2. Educação - História. 3. Educação - Filosofia. 4. Linguagem e educação. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Paviani, Neires Maria Soldatelli. III. Série.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Educação - História	37(091)
3. Educação - Filosofia	37.013.73
4. Linguagem e educação	37:81

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500.

Direitos reservados a:

 UCS

 EDUCS
EDITORA



EDITORA AFILIADA

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br

Sumário

Prefácio/ 8

Terciane Ângela Luchese

Giana Lange do Amaral

Apresentação/ 13

Eliana Maria do Sacramento Soares

Neires Maria Soldatelli Paviani

Parte I – Escola(s) e docência em perspectiva histórica

O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954-1974: escola pública com características de escola comunitária?/ 19

Isabel Spies

Lúcio Kreutz

Escola Complementar de Caxias do Sul: histórias da primeira instituição pública para a formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)/ 46

Roseli Maria Bergozza

Terciane Ângela Luchese

Representações sobre a atuação docente na Educação Infantil: quando a docência e a maternidade se entrelaçam / 66

Milena C. Aragão Ribeiro de Souza

Lúcio Kreutz

Parte II – Linguagem, leitura e letramento

Problemas aritméticos e a compreensão leitora/ 87

Edi Jussara Candido Lorensatti

Tânia Maris de Azevedo

Leitura literária: prática cíclica na formação de leitores e educadores/ 108

Deline Farenzena

Neires Maria Soldatelli Paviani

O que ensinar a quem já ensina em aula de língua estrangeira? Uma proposta pedagógica para ensino de línguas estrangeiras a alunos adultos/ 130

Elsa Mónica Bonito Basso

Neires Maria Soldatelli Paviani

Letramento literário: aproximações e distanciamentos – Estudo aplicado no 1º ano do Ensino Fundamental/ 147

Judithe Eva Dupont Ló

Flávia Brocchetto Ramos

Parte III – Tecnologias digitais e aprendizagem

Diálogos e aprendizagem em *blog* educativo: como ocorre a *enunciação* e a *posição responsiva* entre o professor e os estudantes?/ 170

Adriana Ferreira Boeira

Eliana M. S. Soares

Ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao presencial: sinais para um novo fazer pedagógico/ 197

Jocelaine Minella Boeira

Eliana M. S. Soares

Parte IV – Reflexões filosóficas e educação

Corpo e disciplina: o conceito de disciplina em Kant e seus aportes para o cuidado com o corpo na contemporaneidade/ 226

Leonardo De Ross Rosa

Paulo César Nodari

**Um olhar sobre educação e pedagogia segundo o
conceito heideggeriano de cuidado/ 248**

Celso Samir Guelcer de For

Jayme Paviani

Biodata dos autores/ 280



Prefácio

Pesquisas em educação, ou à guisa de um prefácio

“O grande desafio do conhecimento não consiste tanto em repetir o já sabido, em memorizar o dito, em incorporar os saberes científicos como se fossem dogmas, quanto em indagar, em tatear, em avançar por vias sem nome como risco de se perder em territórios desconhecidos”

(Alvarez-Uría, 1996, p. 34).

A epígrafe de abertura deste texto, escrita por Fernando Alvarez-Uría, nos provoca para pensarmos o status provisório dos conhecimentos, problematizando a produção da pesquisa científica e nos permitindo destacar a importância dos textos publicados na presente obra, uma vez que avançam, contribuindo com novos saberes para a educação. Os onze capítulos deste livro são resultado das pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Eles são produto de trabalho intelectual pautado na seriedade de pesquisadores em constituição, que assumiram os desafios na perspectiva de atender aos princípios do rigor, da disciplina, da intensa dedicação e persistência para produzir um estudo qualificado, considerando, também, as próprias condições e o próprio tempo de sua realização. Nesse sentido, vale o alerta de Severino:

Só se aprende ciência praticando a ciência; só se pratica a ciência praticando a pesquisa, e só se pratica a pesquisa trabalhando o conhecimento a partir de fontes apropriadas a cada tipo de objeto. Construir o objeto do conhecimento é apreendê-lo em suas próprias fontes, em sua particularidade: não é contemplá-lo

ou intuí-lo em sua essência, nem representá-lo abstratamente; ou melhor, a sua representação abstrata não é um ponto de partida, é um ponto de chegada, é o resultado de uma construção feita com dados e elementos fornecidos pela fonte na qual o objeto se realiza concretamente (Severino, 2000, p. 13).

Considerando que, nos últimos anos, tem havido um constante crescimento no número de programas de mestrado e doutorado e que as pesquisas na área de educação são desenvolvidas, em sua maioria, no âmbito desses programas, concordamos com Cury quando afirma que:

O estado atual da educação nacional não anima estudos e pesquisas a criarem fantasias a propósito da sua realidade. A dura constatação dos fatos oposta à consagração da educação escolar, como direito social, direito público subjetivo e direito político, tem conduzido os pesquisadores a serem críticos de uma realidade desigual, iníqua e injusta (Cury, 2010, p. 163).

Ressalta-se, portanto, o acentuado crescimento do número de pesquisas na área da educação no Brasil, principalmente em decorrência da expansão da pós-graduação. Ocorreram, nesse sentido, mudanças significativas no que se refere às temáticas e aos problemas investigados, aos referenciais teóricos que norteiam as análises e mesmo às abordagens metodológicas utilizadas. Diversificaram-se temas, enfoques, pressupostos teórico-metodológicos e, a partir dessa imensa produção, a ampliação de livros, artigos, apresentações de comunicações, pôsteres e outras formas de compartilhamento dos produtos de pesquisa. Mas isso ainda tem sido insuficiente, em certos aspectos. Macedo e Sousa acreditam que:

As teses e dissertações recentes têm mais profundidade teórica, se comparadas com a média dos trabalhos defendidos nos anos 1970 e 1980. Nossos periódicos,

além de mais numerosos, têm mais qualidade. A plêiade de livros que vemos hoje em eventos não é apenas quantitativamente maior, mas espelha uma produção própria dos pesquisadores da educação no Brasil em contraposição a uma ampla maioria de manuais e adaptações de literatura estrangeira que predominava nos anos de 1970 (Macedo; Sousa, 2010, p. 175).

Partilhamos da opinião que o conhecimento é produto de uma dada situação histórica, e, como tal, é transitório, parcial, provisório. Assim, pensamos que assumir uma postura investigativa demanda escolhas, investimentos e aportes teórico-metodológicos qualificados para sustentar e potencializar a pesquisa. Nessa trama diuturna da lide com compromissos científicos, cabem os questionamentos/alertas escritos por André (2001):

O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimento? São questões referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos. [...] Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? São questões relativas aos critérios de avaliação da qualidade dos trabalhos científicos. [...] Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados? São questões voltadas aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto em situações que focalizam problemáticas locais quanto nas que abordam um grande número de observações (André, 2001, p. 55).

Se, de um lado, a seriedade da produção científica em educação problematiza seus fins, qualidade, pressupostos metodológicos e teóricos; de outro lado, é preciso reconhecer o frequente afastamento, ainda hoje, dos debates acadêmicos e aqueles que são produzidos pela grande mídia. Cremos que seja importante que a sociedade se debruce e discuta sobre os problemas e os impasses da educação brasileira na contemporaneidade, que tanto preocupam, para além dos educadores

e profissionais envolvidos diretamente com o âmbito formal da educação, diversos outros grupos. No entanto, muitos opinam sobre encaminhamentos e medidas necessárias, por vezes, pautados em senso comum, em opiniões enviesadas e sem fundamentação. É comum termos, em mídias de grande circulação, artigos, crônicas e reportagens que reforçam discursos que pouco ou nada contribuem para pensarmos a educação e, mais especificamente, a escolarização. Em contrapartida, a academia com seus cânones e rituais de pesquisa, que tanto poderiam contribuir, parecem estar ainda encarcerados. É preciso dialogar mais, estreitar laços, construir caminhos efetivos de aproximação entre o que se pesquisa e o que se produz, especialmente em nível escolar. Sonhar e buscar construir espaços para que os resultados de pesquisa possam subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais sérias e comprometidas com a promoção da cidadania.

Temos o compromisso de desenvolver pesquisas em educação, relevantes científica e socialmente. Compromisso de aproximar a produção científica nacional e, prioritariamente, as pesquisas em educação com as práticas, os saberes e os fazeres na educação básica, em busca de sua qualificação. Esses compromissos e constatações nos motivam a pensar essa publicação como uma forma de produzir esse diálogo.

Concluindo, é necessário pensar que “todo texto é um prólogo (ou um esboço) no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o animava” (Larossa, 2002, p. 133). Onze recém-mestres nos brindam, nesta obra, com artigos que sintetizam seus achados de pesquisa, e cada qual nos permite perceber a multiplicidade de enfoques,

temas, perspectivas, olhares pelos quais podemos investigar, pensar e debater a educação. Desejamos uma leitura agradável a todos!

Por Terciane Ângela Luchese (UCS)
e Giana Lange do Amaral (UFPEL),
Primavera de 2011.

Referências

- ALVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. *Educação & realidade*, Porto Alegre, RS, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 1996.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, SP, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 162-165, jan./abr. 2010.
- LAROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 133-160.
- MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 43, p. 166-176, jan./abr. 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Cortez, 2000.



Apresentação

Apresentamos o segundo volume da coleção *Educatio*, o livro *Pensar a educação: história, filosofia e linguagens*. Esta coletânea compartilha os resultados de pesquisa dos mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS), por meio de artigos advindos das dissertações de seus recém-mestres, das linhas de pesquisa História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagem e Tecnologia. Dessa forma, o livro é resultado da síntese das pesquisas realizadas, que apresentamos como forma de oferecer aos interessados no tema possibilidades de transposição desses resultados para inovações nas práticas educativas.

O livro está organizado em quatro partes. A primeira parte, “Escola(s) e docência em perspectiva histórica”, contém três capítulos. No primeiro, o texto de Isabel Spies e de Lúcio Kreutz, com o título “O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954-1974: Escola pública com características de escola comunitária?”, apresenta um estudo histórico de como se desenvolveu, sob orientação de jesuítas, o processo escolar de descendentes de imigrantes alemães de Tunápolis, que migraram do RS para oeste de Santa Catarina. Nele, a autora mostra como as práticas sociais, desenvolvidas pela comunidade, beneficiaram a escola, quanto ao pertencimento étnico e ao sentimento de identificação à imigração alemã. No segundo, intitulado “Escola Complementar de Caxias do Sul: história da primeira instituição pública para a formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)”, os autores Roseli Maria

Bergozza e Terciane Ângela Luchese fazem um estudo sobre a primeira instituição pública de ensino, de caráter oficial para formação de professores primários em Caxias do Sul, destacando seus dois períodos: o de 1930, da Escola Complementar de Caxias, depois denominada Duque de Caxias, e o de 1961, em que essa escola divide o mesmo espaço com Escola Estadual Cristóvão de Mendoza. Faz um inventário e uma análise das práticas produzidas e produtoras dos sujeitos desses períodos. No terceiro, “Representações sobre a atuação docente na Educação Infantil: quando a docência e a maternidade se entrelaçam”, Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza e Lúcio Kreutz mostram que as representações que as professoras de educação infantil fazem sobre a função que desempenham, têm, como decorrência, implicações nas práticas pedagógicas. Os autores destacam o papel feminino na educação e na docência, focado nos discursos sobre a função social da mulher, e aponta caminhos para uma reflexão e tomada de consciência desses aspectos.

A segunda parte, “Linguagem, leitura e letramento” contém quatro capítulos. No primeiro, “Problemas aritméticos e a compreensão leitura”, Edi Jussara Candido Lorensatti e Tânia Maris de Azevedo procuram mostrar, a partir dos PCNs, que o ensino de matemática deve ter também a preocupação de promover o desenvolvimento de habilidades leitoras e interpretativas de enunciados de problemas matemáticos e que aprender a resolver esses problemas na escola é deparar-se com conceitos que envolvem a compreensão leitora nos alunos. As autoras deixam claro, por meio desse estudo exaustivo, as aproximações entre os estudos sobre língua materna e linguagem matemática. O capítulo 2, “Leitura literária: prática cíclica na formação de leitores e educadores”,

de Deline Farenzena e Neires M. Soldatelli Paviani, tem como tema central o papel da leitura na formação de universitários e as intervenções desses como profissionais que atuam em uma determinada comunidade social, nos processos educativos e nas práticas sociais com o meio. O terceiro capítulo, de Elsa Mónica B. Basso e Neires M. Soldatelli Paviani, traz o texto “O que ensinar a quem já ensina em aula de língua estrangeira? Uma proposta pedagógica para ensino de língua estrangeira a alunos adultos”, que faz um estudo sobre o ensino de língua estrangeira a alunos adultos, de mais de 50 anos de idade. A análise dos dados chama a atenção para a necessidade de se reformularem conteúdos e estratégias de ensino para esse público, destacando um aspecto novo a ser considerado, que é o aspecto estético, por conta das experiências, da subjetividade e dos sentimentos se sobressaírem como sendo-lhe características básicas. E o capítulo quatro, “Letramento literário: aproximações e distanciamentos – estudo aplicado no 1º ano do Ensino Fundamental”, de Judithe Eva Dupont Ló e Flávia Brochetto Ramos, apresenta o papel da mediação da leitura literária nos primeiros anos do ensino fundamental para a formação de leitores. O estudo constata a necessidade de investir na formação de professores quanto ao letramento literário, relacionando linguagens verbo-visuais, com vistas a uma efetiva mediação da leitura literária, enfatizando sua dimensão humanizadora.

A terceira parte, cujo título é “Tecnologias digitais e aprendizagem” contém dois capítulos. No primeiro, “Diálogos e aprendizagem em blog educativo: como ocorre a enunciação e a posição responsiva entre professores e os estudantes?”, Adriana Ferreira Boeira e Eliane M. S. Soares analisam como ocorre a enunciação e a posição responsiva, por intermédio dos enunciados registrados

entre o professor e os estudantes, em blog educativo. Os resultados indicam a possibilidade de utilizar o blog educativo como um ambiente alternativo que permite a enunciação, a posição responsiva e a aprendizagem. No segundo, “Ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao presencial: sinais para um novo fazer pedagógico”, Jocelaine Minella Boeira e Eliana M. S. Soares examinam os registros dos professores do ensino fundamental, de uma escola particular, num curso de capacitação para utilizar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A análise realizada aponta possíveis mudanças no fazer pedagógico desses professores, caracterizadas por estratégias e intervenções pedagógicas que remetem ao redimensionamento da prática docente, por meio da interação e colaboração entre os pares.

Finalizando, a quarta parte, “Reflexões filosóficas e educação”, apresenta dois capítulos. No primeiro, de Leonardo de Ross Rosa e Paulo César Nodari, intitulado “Corpo e disciplina: o conceito de disciplina em Kant e seus aportes para o cuidado com o corpo na contemporaneidade”, os autores investigam os aportes da disciplina kantiana para o cuidado com o corpo na contemporaneidade, fazendo o cruzamento de ideias com o contexto social atual. A disciplina kantiana surge como possibilidade de reeducação da juventude e tem como finalidade afastar o homem de hábitos ruins, da comodidade e conduzi-lo a um caminho de autodeterminação e mais saudável fisicamente. No capítulo seguinte, “Um olhar sobre educação e pedagogia segundo o conceito heideggeriano de cuidado”, Celso Samir G. de For e Jayme Paviani analisam o processo educativo, recorrendo ao conceito de cuidado e examinando o sentido histórico e filosófico desse conceito, a partir das ideias de Foucault, Heidegger e Platão. Os resultados indicam que o conceito de cuidado,

segundo Heidegger, permite analisar momentos como o currículo, avaliação e o ato docente em sua estruturação lógica, ontológica e ética.

Agradecemos ao PPGEd-UCS e aos autores e orientadores a valiosa contribuição para a organização desta coletânea. Apesar dos inúmeros trabalhos publicados anualmente no Brasil, na área da educação, nunca é demais saudar essas novas contribuições, observar nelas aspectos originais, sistematizações de conhecimentos e oferecimentos de estratégias que podem melhorar a educação básica e o ensino em geral. As reflexões, aqui oferecidas aos pesquisadores e professores, são um convite para repensarmos os processos educativos, a fim de que eles possam ser catalisadores de novos modos de ser, de conhecer e de conviver, no contexto da sociedade em que estamos imersos.

*Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani
Organizadoras*



Parte I
Escola(s) e docência em perspectiva
histórica



O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954-1974: escola pública com características de escola comunitária?¹

Isabel Spies
Lúcio Kreutz

Introdução

Na constituição e desenvolvimento das comunidades étnicas, as possibilidades de investigação das histórias de seu povo são diversas. Carregadas de significados, essas histórias possibilitam uma construção cultural, na qual as relações, os movimentos, as contradições e questões de seu povo, diante de um determinado tempo e espaço, são expressas. Ao analisarmos determinados grupos étnicos, percebemos que a sua cultura, as tradições, a língua ou a religião perduram por longos períodos e são transmitidos de geração em geração. Para Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 52), as etnias desenvolveram antes delas o censo de uma herança cultural e o de um destino histórico compartilhado. Elas desenvolveram um simbolismo e mitos que garantem a seus membros a convicção de ser, por meio da sucessão das gerações, um só e mesmo povo.

¹ Este artigo é um recorte da dissertação intitulada *O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954-1974: escola pública com características de escola comunitária?*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio Kreutz, defendida em agosto de 2011.

Partindo desse ponto, esta pesquisa teve como temática o estudo histórico e o desenvolvimento do processo escolar no município de Tunápolis, localizado no oeste catarinense e de predomínio de descendentes de imigrantes alemães. Esse povo tem sua história iniciada no ano de 1951, e, assim como em outras comunidades étnicas, as famílias, ao se instalarem na localidade, procuraram desenvolver algumas características marcantes quanto aos valores, às condutas e aos ideais. Entre essas características, a preocupação com a educação dos filhos também estava presente, pois a escolarização consolidava-se como parte integrante das tradições e cultura dos imigrantes e seus descendentes.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivos identificar e analisar as relações e contribuições da comunidade, dos poderes públicos, da Igreja e demais agências na escolarização desse núcleo rural. A pretensão não foi de somente relatar alguns fatos históricos e os principais momentos da escolarização desse povo, mas seu foco e sua atenção voltaram-se especialmente aos indícios da constituição da escola de Tunas que, não obstante tenha começado como escola municipal, tinha semelhança com as escolas étnico-comunitárias, muito valorizadas pelos imigrantes e descendentes alemães.

Retomando o processo migratório teuto-brasileiro para o oeste catarinense

Durante o século XIX, diversas iniciativas de imigração ocorreram para o Brasil, e, entre essas, os alemães formaram a primeira corrente imigratória, em meados de 1824, em São Leopoldo, RS. Nos solos catarinenses, a imigração alemã ocorreu a partir de 1825 (Giron; Bergamaschi, 2004, p. 163) e, estabeleceu-se primeiramente em locais próximos do litoral. Posteriormente, no

início do século XX, as terras do oeste, próximas dos rios Uruguai, Peperi-Guaçu e Macaco Branco, foram sendo ocupadas.

Assim como em outras regiões, as negociações de terras para o oeste catarinense foram realizadas pelas associações ligadas aos agricultores e descendentes de imigrantes. Os migrantes alemães demonstravam uma tradição de origem fortemente associativista, sob o entendimento de que conseguiriam enfrentar e solucionar melhor seus problemas e dificuldades, organizando-se coletivamente. A associação responsável por grande parte das instalações de migrantes alemães no oeste de Santa Catarina foi o Volksverein (Sociedade União Popular – SUP), que tinha como objetivo auxiliá-los na promoção do bem-estar material e espiritual (Schlickmann, 2002, p. 34). O Volksverein, estruturado por padres jesuítas, deu suporte ideológico, financeiro e técnico para a efetivação de diversas colonizações organizadas nos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul (Eidt, 1999, p. 17).

Sendo assim, os migrantes recrutados pela SUP deveriam enquadrar-se nos requisitos que a Igreja Católica impunha para a salvaguarda dos benefícios espirituais e cuidados culturais, além da socialização das oportunidades de trabalho (Eidt, 1999, p. 9). Formar uma colônia de descendentes de imigrantes alemães e confissão católica motivou a SUP a adquirir uma área que passou a ser denominado Porto Novo, no oeste de Santa Catarina.²

² Porto Novo hoje inclui os municípios de Itapiranga, São João do Oeste, Tunápolis e parte de Mondai. Foi fundada em 1926, povoada por colonos provenientes dos municípios gaúchos de Bom Princípio, São Sebastião do Caí, Montenegro e Cerro Azul (hoje Cerro Largo).

No início, Porto Novo enfrentou dificuldades, porém, as possibilidades de crescimento eram grandes. Para Jungblut (2005) e Eidt (1999), Porto Novo caracterizou-se como um dos projetos de colonização mais homogêneos, étnica e culturalmente, das colonizações organizadas com imigrantes no Sul do país. Nesse sentido, formou-se uma forte identidade cultural e religiosa na colonização de Porto Novo, pois, além do auxílio na instalação das famílias em terras específicas, a SUP tratou também de garantir assistência religiosa às famílias, construir estradas para facilitar o acesso às propriedades, providenciar escolas para as famílias pioneiras que possuísem filhos em idade escolar, expedir escrituras de terra, entre outros (Jungblut, 2005). Toda essa estrutura de apoio serviu para que o projeto Porto Novo pudesse desenvolver-se diante de uma organização específica, com profundo sentimento comunitário e religioso.

O município de Tunápolis, SC: organização da comunidade

Tunápolis teve sua colonização iniciada em meados de 1951, com as primeiras famílias provenientes do Rio Grande do Sul e regiões próximas do município. Primeiramente, Tunápolis era denominada Distrito de Tunas, cujo nome surgiu em função de vasta vegetação de cactos existentes no local do primeiro acampamento dos migrantes, sendo que o nome desses cactos é “Tuna”. O projeto de colonização dessa região, como visto anteriormente, coube à SUP do Rio Grande do Sul, coordenado pelos padres jesuítas, cuja principal exigência para vender terras na região era que a pessoa interessada na compra fosse de origem alemã e de religião católica.

Figura 1 – Localização do município de Tunápolis, SC



Fonte: Google – Wikipédia (2010).

O Distrito de Tunas foi formado com uma área de 134,17 km², sendo que atualmente o município continua tendo a mesma área. Situado no extremo oeste de Santa Catarina³ (Figura 1), o município de Tunápolis possui, atualmente, uma população de 4.633 habitantes (Censo IBGE/2010), caracterizando-se pela predominância da descendência alemã.

A comunidade de Vila Tunas foi oficialmente fundada em 20 de setembro de 1951 com a celebração de uma missa, uma forma determinada como ato de fundação entre os católicos. Após o estabelecimento das primeiras moradias, a comunidade organizou-se e elegeu um líder que passou a ser um dos responsáveis nas tratativas em benefício ao desenvolvimento comunitário. Nesse sentido, ao tratar do aspecto organizacional e estrutural das comunidades de imigrantes, Kreutz (2000, p. 159) relata que as colônias de imigrantes alemães, italianos e poloneses empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, à semelhança dos países de origem. Para

³ Tunápolis faz divisa ao norte, com o município de Santa Helena; ao sul, com o município-mãe Itapiranga; ao leste, com o município de Iporã do Oeste, ao oeste, com a República da Argentina; e ao sudeste com o município de São João do Oeste.

os imigrantes alemães, entre as principais necessidades dos seus habitantes, a própria moradia, a igreja e a escola tinham prioridade (Monteiro, 1984, p. 25), e no caso do município de Tunápolis não foi diferente.

O centro da organização física de uma comunidade rural era a vila, planejada para concentrar a administração, o comércio, e, em destaque, a escola e a igreja (Kreutz, 2004, p. 98). Todas essas estruturas, de caráter comunitário, eram fundamentais para o desenvolvimento da respectiva comunidade. Para Renk (2009, p. 42), na maioria das comunidades étnicas, a religiosidade era um elemento cultural que persistia na vida cotidiana e a Igreja tinha grande influência na organização escolar. Kreutz (1994, p. 40), ao tratar desse tema, acrescenta que foram as coordenações das Igrejas Católica e Evangélica, que assumiram a questão escolar como seu principal ponto de apoio para a ação continuada e estruturada nos núcleos rurais. Após a fundação das colônias, a escola, no que tange à sua construção e concepção, estava inserida entre uma das primeiras preocupações dos imigrantes. No entanto, manter os filhos nela era não somente uma questão cultural, mas também uma obrigação moral e religiosa, pois nela as crianças eram preparadas para a vida adulta de forma holística: social, moral, religiosa, familiar e até mesmo profissional.

Oficializando a escolarização em Tunápolis

Nos primeiros anos da década de 50 (séc. XX), praticamente a cada mês, mais famílias chegavam, algumas já numerosas, aumentando, assim, o número de pessoas a viver e conviver em Tunas. Entre esses habitantes, a preocupação com a escolarização dos filhos também estava presente e passou a ser uma das prioridades para esse povo.

Essa tarefa não seria tão fácil, porém, por meio do engajamento dos elementos envolvidos na organização comunitária (lideranças, Igreja, agência colonizadora e governo local) a idéia da efetivação de uma escola em Tunas foi amadurecendo. Nessa perspectiva, de acordo com Romanelli (2007, p. 23), pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso. Assim sendo, muitos foram os interesses envolvidos ao se pensar a educação, percebendo-se a escola como uma necessidade básica cada vez mais premente naquele contexto e período em Tunas.

Tratando-se das circunstâncias da época, na vila Tunas, uma das primeiras instalações comunitárias foi a construção da igreja, espaço esse utilizado para celebrações, como também para reuniões comunitárias. Ao se pensar na edificação da igreja, o elemento escola também já estava vinculado, pois em muitos grupos étnicos, nos primeiros anos, a igreja também era utilizada como escola, denominada pelos alemães de *Schulkapelle*.

Em Tunas, no dia 28 de janeiro de 1953, a comunidade da Sede edificou a sua primeira *Schulkapelle*, construída em madeira, com dimensões de 8mx14m (Jungblut, 2005, p. 214). A escola significou um assunto da comunidade e para a comunidade. Havia empresas especializadas para este tipo de serviço na região, porém a participação comunitária na obra de Tunas foi intensa, semelhante a outras colonizações de imigrantes e migrantes alemãs, pois desde a concepção da ideia até a elaboração do projeto e sua posterior concretização, envolviam-se todos os membros da comunidade (Rambo, 1994, p. 91). Para a construção da igreja/escola de Tunas, foram realizados trabalhos ou mutirões comuni-

tários pelas famílias, cada qual contribuindo da melhor maneira que podia. Esse tipo de serviço fazia parte das tradições dos migrantes alemães instalados em Porto Novo, que dedicavam, para esse fim, alguns dias durante o ano.

Depois de materializada a sua construção da *Schulkapelle*, de acordo com Rambo (1994), a comunidade podia orgulhar-se duma escola também por ela idealizada, onde seus filhos pudessem aprender as primeiras letras, familiarizar-se com os princípios religiosos e com as normas dos bons costumes e assimilar os elementos essenciais da tradição cultural. Assim, a típica escola teuto-brasileira era essencialmente uma escola da comunidade.

A escola comunitária

Ao retomarmos brevemente a questão educacional, vivenciada no país até a década de 1930, sabe-se que o governo disponibilizava poucas escolas públicas nos núcleos rurais, e, pela ausência de escolas, as Igrejas desenvolveram um modelo escolar comunitário para atender às necessidades educacionais dos imigrantes, principalmente no Sul do Brasil. A criação de escolas comunitárias caracterizava-se por manter a cultura dos grupos étnicos e garantir o ensino aos filhos de imigrantes, sendo que o governo resistia em disponibilizar o ensino público nas colônias, por não ter meios para garanti-la e, ao que tudo indica, não o considerava prioritário (Rambo, 1994).

A essência da escola comunitária teuto-brasileira “ajustava-se perfeitamente à idéia dos imigrantes, que imaginavam a escola como instituição alfabetizadora formal, doutrinadora em assuntos religiosos, fornecedora de membros úteis para a comunidade” (Rambo, 1994,

p. 201). Com a finalidade de atender seus filhos, a escola comunitária teuto-brasileira foi uma instituição criada com o auxílio das próprias comunidades, e os seus professores oriundos do próprio grupo. Os objetivos da escola comunitária, de acordo com Rambo (1994), podem ser assim resumidos:

Aprender a ler, a contar e a calcular; a alfabetização, portanto; aprender as verdades básicas da fé e os princípios mais elementares da moral e dos bons costumes; transformar a criança, em primeiro lugar, num membro útil da sua comunidade; guardar viva a tradição dos antepassados; despertar no filho do colono a consciência de sua condição de cidadão brasileiro responsável e comprometido (Rambo, 1994).

Nos estudos de Kreutz (2000, 2004) e Rambo (1994), foi possível destacar algumas das características primordiais das escolas comunitárias: elas surgem para suprir as necessidades de ensino em comunidades étnicas, como meio de salvaguardar as culturas e tradições morais e religiosas de suas origens. Esse modelo escolar tinha como intuito desenvolver a educação formal às crianças de determinado grupo e sugeria uma vinculação estreita entre a comunidade e Igreja. O papel da comunidade nessas escolas seria de idealizar, construir, financiar e auxiliar, por meio de trabalhos voluntários, o desenvolvimento do ensino. Alguns membros eleitos desse próprio grupo faziam parte da diretoria escolar que, por sua vez, dinamizavam os assuntos relativos à escola, como por exemplo, definição do professor, acompanhamento do seu desempenho e oferecer aportes necessários para uma educação formal dos educandos. Nessa escola, os princípios religiosos por meio de regras, normas e doutrinas, indispensáveis para a formação do ser humano, seriam desenvolvidos.

A questão da nacionalização do Ensino no Brasil

A configuração da escola comunitária, destacada de forma sucinta anteriormente, foi afetada com a Lei da Nacionalização do Ensino, promulgada em 1939. As estratégias governamentais foram muitas para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de núcleos etnicamente homogêneos. As providências tomadas pelos governantes com a intenção de inseri-las nas instituições escolares vislumbravam, segundo Santos (2010), modos de engendrar patriotismo que se contrapusesse às influências étnicas historicamente construídas nas comunidades de imigrantes e seus descendentes. Inúmeras medidas foram criadas com a nacionalização do ensino, na intenção de fiscalizar, organizar e uniformizar os saberes e a escritura nas escolas da época.

Para o governo, formar o sentimento de pertencimento à nação, criar elementos simbólicos de identidade da Pátria, por meio das escolas, para os brasileiros e os imigrantes, seria o essencial no processo da nacionalização do ensino (Renk, 2009, p. 83). Algumas das medidas concernentes à nacionalização do ensino podem ser assim resumidas:

Todos os materiais usados na escola elementar fossem em português, todos os professores e diretores das escolas fossem brasileiros natos, que nenhum livro ou texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil. Todos estes decretos vinham com certa imposição, e não haveria como não acatar tais reivindicações (Kreutz, 2004, p. 257).

A questão do idioma e dos dialetos locais servia como importante meio para as famílias permanecerem

com sentimentos de pertencimento étnico a sua cultura de origem, assim como era um elemento de diferenciação entre *brasileiros* e *estrangeiros*. No entanto, esse sentimento não era visto com bons olhos pelos governantes, de forma que, com a nacionalização do ensino, a utilização desta língua na escola sofreu forte repressão, não somente no âmbito escolar, mas também na sua utilização nas comunidades, objetivando sua substituição pela língua pátria, o português, a qual deveria ser a língua ensinada nas escolas, falada e entendida por todos os cidadãos, para homogeneizar a cultura nacional (Renk, 2009, p. 80).

Após o período compulsório da nacionalização do ensino, houve fusões entre as escolas particulares, comunitárias e as públicas. Tratando-se da criação da Escola Municipal de Tunas, realizada em fevereiro de 1954, passados quinze anos da Campanha da Nacionalização do Ensino, algumas peculiaridades merecem destaque. A capacidade de diálogo entre lideranças comunitárias, Igreja e autoridades municipais foi fundamental para que a instalação da escola de Tunas fosse efetivada. Nessa escola, as questões estruturais, administrativas, de escolha de professores, entre outras, podem nos dar indícios de características e de funcionalidade, tanto de escolas públicas, quanto das escolas étnico-comunitárias.

Metodologia

Para o suporte metodológico desta pesquisa, tornou-se fundamental pesquisar todo o contexto e conjunto de situações e discursos que fizeram parte da efetivação da escolarização de Tunas. Nesse sentido, buscou-se examinar o processo de constituição da escola pública, da cidade de Tunápolis, SC, no período histórico de 1954–1974, seus indícios de semelhança com

as escolas étnico-comunitárias. Diante do aporte teórico da História Cultural e de variadas fontes de pesquisa, o presente estudo teve como metodologia o paradigma indiciário, que procura trabalhar com indícios, pistas, sinais acerca da investigação dos detalhes, das entrelinhas dos acontecimentos, que auxiliam na elaboração e desenvolvimento do conhecimento. Por intermédio dessa metodologia e conforme Pesavento (2003, p. 63), o historiador é equiparado a um detetive, pois é responsável pela decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e pela revelação de um segredo. Entre as fontes documentais primárias analisadas, destacam-se materiais didáticos como boletins e relatórios anuais, encontradas na escola, e o diário do Pe. Edvino Bremm⁴, exposto no Museu Municipal de Tunápolis. Além de fontes escritas, um importante recurso que auxiliou a elaboração desta pesquisa, foi a história oral. Renk (2009, p. 14), afirma que as fontes orais, a memória, o depoimento da experiência, dão voz aos sujeitos. São fontes de informações, memórias de um tempo vivido, que não estão registradas, mas que são fontes de pesquisa histórica.

A história oral também é histórias de vidas, na qual pessoas saem do anonimato, tornando-se valiosos colaboradores. Sarat (2004, p. 595) enfatiza, ainda, que a história oral procura dar voz aos grupos e povos que estiveram à margem da produção documental, mas que contribuíram para a produção da vida e da história. Para Vidigal (1993), o que se encontra nas entrevistas não é a reprodução do passado tal como ele foi vivido, mas as

⁴ Enviado a Tunas em 1º de agosto de 1959 e transferido em 1962, subordinado à paróquia de Itapiranga, Pe. Bremm transitava a cavalo por toda a região de sua pastoral, a cavalo ou com um jipe emprestado, a fim de levar a doutrina católica. Nas suas visitas e nos diálogos com habitantes desse núcleo rural, assuntos relativos à escola também lhe eram atribuídos.

lembranças e as representações que as “testemunhas” conservam.

Nesse sentido, as lembranças do passado foram expressas por meio das representações que o entrevistado tem do tempo, espaço e contexto por ele vivido. Para tanto, o papel da memória é fundamental. Segundo Thompson (1992, p. 153), o processo da memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse. Diehl (2002, p. 116) acrescenta que “a memória pode constituir-se de elementos individuais e coletivos, fazendo parte de perspectivas de futuro, de utopias, de consciências do passado e de sofrimentos”. A memória é assim um elemento de orientação sobre a experiência do passado.

Para a realização desta pesquisa, primeiramente os sujeitos foram informados a respeito do objetivo. Posteriormente, a entrevista era agendada, de acordo com a disponibilidade do entrevistado, com local, dia e horário mais propícios a ele, sendo que as entrevistas foram gravadas em áudio.⁵ Entre os sujeitos, encontram-se professores que lecionaram na escola, alunos das primeiras turmas, moradores e lideranças da cidade em questão. Um total de 12 (doze) sujeitos participaram da pesquisa, subdivididos em 3 (três) grupos. Um grupo composto por 4 (quatro) professores(as), um segundo grupo contendo 4 (quatro) alunos(as) e um terceiro grupo com 4 (quatro) moradores e/ou líderes comunitários. Todos os indivíduos participantes da pesquisa vivenciaram o processo escolar ou comunitário de Tunápolis durante o recorte temporal de 1954 e 1974, período inicial de

⁵ Todas as informações foram realizadas por mim mediante autorização dos entrevistados, recorrendo-se à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os cuidados quanto ao respeito aos entrevistados foram tomados e assegurados seu anonimato e o sigilo quanto às informações.

funcionamento da escola e em que o currículo abrangia da primeira à quarta série.

Inseridas no decorrer do texto estão as narrativas dos 12 sujeitos participantes. Utilizei a letra A que significa a palavra *aluno*, seguida de número A1, A2, A3 e A4, representando os quatro ex-alunos entrevistados. Para as narrativas dos professores, utilizei a letra P, com seus respectivos números P1, P2, P3 e P4, significando os quatro professores entrevistados. Por fim, a letra L, seguida pelos números L1, L2, L3 e L4, que representa as narrativas dos quatro líderes comunitários envolvidos na pesquisa.

Análise e discussão de alguns dados

Cada processo educacional, dentro do seu contexto ou momento histórico, possui, diante de sua trajetória, inúmeras formas de investigação. Os processos educacionais ocorridos em diferentes comunidades étnicas são detentores de importantes particularidades que diferenciam uma de outra. Nesse sentido, ao pontuar desde as primeiras tentativas para o início do processo escolar em Tunas e seu posterior desenvolvimento, cada um dos momentos vivenciados pelos líderes comunitários, pelos professores e alunos entrevistados foi detentora de particularidades e intencionalidades.

Todos os agentes envolvidos, desde a Igreja por intermédio dos padres jesuítas, a comunidade representada pelas suas lideranças e o próprio governo tiveram suas contribuições para a consolidação da escola em Tunas. Muitas reuniões, diálogos e discussões foram necessários, sendo que cada um dos setores envolvidos, diante da sua autonomia, das possibilidades e condições físicas ou materiais pode contribuir para o início do processo escolar em Tunas.

Os descendentes de imigrantes alemães que se estabeleceram na região de Porto Novo trouxeram, além da cultura e tradições, a importância da escolarização para as crianças. A questão da religiosidade estava bastante enraizada nas famílias, e, na escola, diariamente, temas ligados a doutrinas religiosas, aos valores e às condutas defendidas pela Igreja, orações e orientações sobre catecismo eram desenvolvidos com os alunos.

A Escola Municipal de Linha Tunas, implantada em 1954, cerca de quinze anos após a nacionalização do ensino, foi regulamentada pelo então recém-fundado município de Itapiranga. Um dos principais encargos do governo municipal foi a contratação de um professor, bem como o pagamento de seus vencimentos mensais. Tal incumbência foi oficializada por meio de um documento assinado pelo Prefeito Municipal de Itapiranga, o Sr. Wilibaldo Schoeler, em 18 de fevereiro de 1954.

Sabe-se que pelo fato de a comunidade de Tunas estar fixada em um local teoricamente isolado, sem grandes estruturas para aglomeração de pessoas, a sua escola passava a ser um meio e local de encontro comunitário. Devido à sua estruturação física, de escola/capela num mesmo local, era ali que as pessoas se encontravam, conversavam, partilhavam as alegrias e as lutas do dia a dia, recebiam informações importantes, não só da vida da comunidade católica, mas de todos os segmentos da sociedade.

Tratando-se da instalação e desenvolvimento escolar em Tunas, apesar de ter sido escola pública, algumas características advindas das escolas comunitárias foram fundamentais para o seu desenvolvimento. Uma dessas razões diz respeito à ajuda das famílias para a construção e manutenção do prédio escolar. Todos os moradores colaboravam como podiam, alguns doando madeiras,

outros prestando auxílios na capina dos arredores do prédio escolar ou ainda na sua própria construção. Anualmente, eram feitos mutirões para reparos na estrutura física e a diretoria escolar, eleita pelos próprios moradores, organizava os afazeres a serem realizados.

Um segundo elemento refere-se à questão do professor. Na escola de Tunas, como característica marcante registra-se a definição da primeira professora, por intermédio da Igreja e da comunidade escolar. Procurava-se para essa função algum indivíduo do próprio grupo de moradores que estivesse ciente das necessidades quanto à escolarização das crianças. Além disso, ter uma formação básica, capaz de ensinar as noções essenciais da leitura, escrita e cálculo se fazia necessário. Quanto à definição do primeiro professor para atuar na escola de Tunas, a narrativa do filho de um dos primeiros moradores da comunidade traz um dado interessante.

Eu nasci no Rio Grande do Sul, e quando cheguei em Tunas, em abril de 1952, estava com 17 anos, e já havia terminado os estudos no Colégio Santo Inácio em Salvador do Sul/RS. Como os padres jesuítas já sabiam deste detalhe, um certo dia vieram até a casa dos pais, justamente porque sabiam da minha formação. Depois de conversarem com meus pais, me convidaram para ser o primeiro professor da escola. Mas a proposta não foi aceita pelos meus pais, porque eu precisava trabalhar na lavoura. Fiquei sabendo disso só depois de uns anos e me deixou muito triste porque eu tinha muita vontade de ser professor⁶.

Entre os católicos, sempre foi elevado o número de professores sem titulação na escola normal. Para Kreutz (2000, p. 173), geralmente eram os egressos de seminários ou juvenatos de religiosos que adquiriam a formação pedagógica por meio de um estágio junto a um

⁶ Relato de L1 realizado em fevereiro de 2010. É considerado um dos grandes líderes comunitários e até hoje um dos mais citados quando se trata da história de Tunápolis.

professor experiente. Na maioria das vezes, tinha uma formação básica para ministrar as aulas ou ainda alguma outra experiência frente à direção da comunidade. Acredita-se que por este motivo, as lideranças da comunidade e a Igreja investiram na procura de um indivíduo que tivesse frequentado e recebido ensinamentos em um Seminário e indicam que tivesse uma intensa vivência com os moradores da comunidade. O importante diante do contexto em que se encontrava a comunidade era o funcionamento da escola e a expectativa de uma educação formal para as crianças da comunidade.

Na Escola Municipal da Linha Tunas, oficialmente, a primeira professora a lecionar foi Helga Anschau Follmann. Quanto à sua definição como primeira professora, há um ponto em que praticamente todos os depoimentos convergem: “Helga Follmann foi a primeira professora, porque na época não havia outro líder ou morador para assumir este cargo, sendo que ela já havia terminado seus estudos”.⁷

Dos primeiros 33 alunos matriculados, todos no dia 15 de fevereiro de 1954, 22 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades que variavam entre 7 e 12 anos. Após iniciadas as aulas pela professora Helga Anschau Follmann, mais matrículas foram realizadas conforme consta no primeiro Termo de Inspeção Escolar:

A escola funciona com 42 alunos, sendo 15 rapazes e 7 meninas no 1º ano, 3 rapazes e 5 meninas do 2º ano, 8 rapazes e 4 meninas do 3º ano. O inspetor escolar e mais dois senhores convidados tiveram “muito bom” impressão e congratularam-se com o Prefeito Provisório, Sr. Wilibaldo Schoeler que criou o estabelecimento de ensino este ano. Inspetor Escolar, Pe. Ervino Schmidt.

⁷ Depoimentos de A2, A4 e L1.

A cada ano a quantidade de alunos matriculados na escola aumentava. No ano de 1956, a escola de Tunas passou para rede estadual de ensino, com a denominação de “Escola Desdobrada Estadual de Tunas”. Porém, mesmo a escola transformando-se de municipal para estadual, entre os anos de 1954 e 1956, as aulas foram ministradas pelas professoras Helga e sua irmã Hilda. Quando, em 1956, houve a necessidade de um professor formado para ministrar as aulas na escola de Tunas, os membros da Igreja e da comunidade escolar reuniram-se a fim de definirem esse professor. Por sua família residir em Porto Novo e ele ser filho de descendentes de imigrantes alemães, ambientado com a cultura e as tradições germânicas, e conhecer razoavelmente a língua alemã, foram considerados atributos que valorizaram a vinda de Anno Back a Tunas. No entanto, acompanhamentos do seu desempenho, contribuições quando necessárias também foram prestadas pela comunidade escolar ao novo professor, a fim de assegurar uma boa educação às crianças. Ficava claro que a função dele não seria somente alfabetizar as crianças, mas, sim, formar cidadãos úteis e ativamente engajados na vida comunitária (Rambo, 1994, p. 87).

Nesse sentido, no cotidiano, além das suas diversas funções à frente da escola, cabia também ao professor ser um bom exemplo pela importante configuração de seu papel na comunidade, nos aspectos educacionais, sociais e religiosos. Kreutz ao descrever a concepção de magistério no Projeto de Restauração Católica, enfatiza que

O professor era considerado como o guardião da ordem e dos valores da comunidade, cabia ao professor assegurá-los não apenas pelo ensino, mas preferencialmente pelo exemplo de vida e por sua intermitente atuação no campo religioso e social. Daí a

concepção do magistério e suas extensões de serviço religioso e social como uma vocação, uma missão, um sacerdócio (Kreutz, 1994b, p. 23).

Trabalhar em benefício do desenvolvimento da comunidade era uma de suas missões primordiais. O professor era aquele indivíduo que deveria ser e dar bom exemplo à comunidade, sua imagem era valorizada, pois lhe eram atribuídas funções de grande responsabilidade, voltadas a aspectos educacionais, sociais e religiosas, como afirma Anno, “dentro de uma comunidade no interior, o professor também ministrava a catequese, preparava para a primeira comunhão, a crisma, e também era procurado para dar conselhos e para isso deveria ser um líder religioso também” (entrevista realizada em janeiro de 2011).

As aulas eram ministradas, em classes multisseriadas e de unidocência, a semelhança das escolas comunitárias ou paroquiais. A pedagogia de unidocência era uma grande arte e um grande desafio, e, segundo Kreutz (2004, p. 241), os professores sabiam que o resultado positivo de seu trabalho em escola unidocente estava ligado diretamente à habilidade em dinamizar a cooperação entre os alunos, atribuindo responsabilidades, distribuindo tarefas e controlando atividades.

Já as práticas sociais da comunidade para com a escola e professor também merecem uma breve discussão. O intuito dessas práticas adotadas pela comunidade tinha também como objetivo reunir e intensificar o sentimento de pertencimento e de responsabilidades dos pais e da comunidade para com a escola. Entre as práticas sociais, mutirões comunitários eram anualmente realizados. Nessas ocasiões, segundo Kreutz (2004), os moradores auxiliavam na construção da escola, da igreja e também na construção da casa do professor. Em

Tunas, durante os primeiros anos de funcionamento da escola, não houve a necessidade da construção da casa do professor, já que, segundo depoimentos, a professora Helga, num primeiro momento, residia com seus pais e, posteriormente, fora morar com seu esposo em sua casa própria. Já o professor Anno Back residiu, por algum tempo, na casa de seu irmão, mas “quando nós casamos, minha esposa e eu fomos morar em nossa própria residência e próximo dela, tínhamos um terreno que foi doado pela comunidade de Tunas onde plantamos um pouco de milho e feijão para nosso sustento” (narrativa de P2).

Relacionadas à escola, mais precisamente aos professores, encarregados em instruir as crianças da comunidade, também inúmeras vezes os pais de seus alunos faziam doações de produtos oriundos de suas próprias lavouras, como, por exemplo, carne, leite e ovos, sementes, hortaliças e vegetais em geral, como forma de gratidão às suas funções desempenhadas na escola e na comunidade.

Tínhamos a vaquinha chamada de Bonita, que meu pai trouxe junto com nossa mudança de Cerro Largo para Tunas em 1953. Ela dava bastante leite, e um pouco deste leite meus pais ofereciam a professora Helga. Lembro que eu era a encarregada em levar na casa da professora o leite antes de ir para a escola (depoimento de A1).

Ao se tratar de um povo com fortes influências da Igreja Católica, momentos vinculados com a religiosidade, como a preservação dos dias santos e a organização de festividades, seguindo os valores e crenças de sua localidade, eram bastante valorizados. A instituição escolar também participava desses momentos como responsável por auxiliar na divulgação e na organização das comemorações. Também as diretrizes de arrecada-

ção de doações eram realizadas pela escola, por meio de avisos às crianças que, assim, comunicavam seus respectivos pais.

A participação da comunidade na doação de alimentos e materiais para as festividades era fundamental. Sem sua indispensável ajuda, a dificuldade nos preparativos para as festividades e mesmo no seu desenvolvimento seria grande.

Aos poucos, com a estruturação da comunidade, na sua forma física como também espiritual, a questão do lazer e do tempo livre entre os habitantes também foi fundamental e indispensável no desenvolvimento de questões afetivas e sociais. Nesse sentido, no diário número três, do Pe. Edvino Bremm, datado em 24 de julho de 1960, o destaque refere-se aos momentos de descontração do povo de Tunas. As considerações descritas pelo padre são as seguintes:

À noite pelas 8.15 horas teve início a hora divertida (Fröhliche Stunde), como preparação do dia do colono 25 de julho. Desenvolveu-se um programa rico de 19 pontos, cânticos, poesias, peças cômicas, melodramas, e peças musicais. Entraram mil, duzentos e poucos cruzeiros da coleta que fizeram no intervalo tendo sido grátis a entrada.

Comemorações como as descritas acima serviam para arrecadar fundos para a igreja, os quais deveriam ser convertidos em benefícios para a própria comunidade, especialmente à escola. O envolvimento da comunidade tornava-se fundamental principalmente nas estruturas educacionais e sociais, e, assim, conseqüentemente processos identitários e de pertencimento étnico entre os moradores eram desenvolvidos e intensificados. Sabe-se que muitas foram as influências sofridas para a constituição do processo escolar em Tunas, porém as diversas iniciativas tonaram-se indispensáveis

para superação das dificuldades daquele período histórico, compreendido entre os anos de 1954 e 1974.⁸

Considerações finais

Nesse sentido, analisar um contexto educacional em uma comunidade étnica é partir do princípio de que inúmeras relações, discursos e direcionamentos são adotados, não somente na escola, mas em todo o seu entorno. Embora o foco desta pesquisa tivesse sido o processo escolar de Tunápolis, também foi fundamental compreender e contextualizar momentos anteriores à efetivação da escola, bem como a maneira que ela foi desenvolvida, as práticas sociais adotadas e os agentes que fizeram parte desse processo.

Ao tratar sobre os agentes (governo, Igreja e líderes comunitários) que propulsionaram o funcionamento da escola de Tunas, o destaque especial remete-se à disponibilidade e à capacidade de diálogo, sendo que cada

⁸ Durante os anos de 1954 e 1974, na Escola de Tunas, muitas foram as mudanças estruturais, organizacionais ou ainda na sua nomenclatura. Nos primeiros anos, a escola funcionava na Capela, mas, em 1960, foi construído um prédio próprio para abrigar a escola, com a ajuda da comunidade, que continha duas salas de aula, e que mais tarde viria a ser ampliado. Já em 1964, a escola passou à categoria de Escolas Reunidas, por meio do decreto nº 931 de 20/11/63, cuja instalação ocorreu em 15 de março de 1964, tendo como primeiro diretor o professor Anno Back, que atuou na direção da escola até 1971. Esse decreto criou, portanto, as Escolas Reunidas Pe. Balduino Rambo. A partir desse momento, começaram a atuar quatro professores na escola, cada qual responsável por apenas uma turma específica. No dia 25 de maio de 1970, ocorreu a criação do Grupo Escolar Padre Balduino Rambo, que ficou com esta denominação até 1974. Já em 1974, foi então autorizado o funcionamento da 5ª série, sendo por decreto nº 502/SEE/74 criada a Escola Básica Pe. Balduino Rambo, que contava com 458 alunos, sendo seu diretor o professor Cláudio Heck e seu primeiro secretário o professor Francisco Roque Juchem. Entre os professores que lecionaram em 1974, destaca-se o Pe. Wunibaldo Steffen, SJ, e no período em que atuou nesta localidade, foi concluída a construção da Igreja Matriz de Tunas. Atualmente, a escola chama-se Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

qual um responsabilizou por determinados segmentos, a fim de desenvolverem a escolarização de seu povo. O governo oficializou a Escola Municipal Sede Tunas e se encarregou pelo pagamento do professor. A Igreja Católica, a base da espiritualidade na comunidade, contribuía com o preparo dos alunos e demais habitantes no desenvolvimento de valores e princípios morais, de cidadãos conscientes e participativos da vida comunitária. Já a comunidade não media esforços para auxiliar na construção da *Schulkapelle*, elegeu uma diretoria escolar à qual cabia a responsabilidade direta de conservação, ampliação e alienação do patrimônio físico da escola, ou ainda aspectos relacionados ao professor. Quanto à definição do professor, a comunidade escolar possibilitou incorporar no magistério da escola pública professores oriundos do próprio grupo de migrantes, com facilidade de interação com os moradores da comunidade. Desde a fundação da escola de Tunápolis, até cerca de 1960, era de responsabilidade do professor desenvolver todos os aspectos relacionados à escola, entre eles: as matrículas anuais, as frequências diárias, o preenchimento de relatórios, a participação nas reuniões pedagógicas, a organização de reuniões com os pais, entre outras. Além dessas funções, também era de sua responsabilidade auxiliar o desenvolvimento comunitário, organizando eventos, festividades e celebrações, servindo de elo entre a Igreja, a escola e as famílias. Essas características do professor da Escola Municipal Sede Tunas assemelham-se em muito com a figura do professor paroquial das escolas teuto-brasileiras, pois sua ação educativa na escola deveria ter vinculação com a ação educativa na comunidade, tornando-se localmente o agente principal dessa orquestração educativa, vinculando escola e comunidade (Kreutz, 2004).

Não poderia deixar de destacar a importância das práticas sociais desenvolvidas na comunidade. O auxílio na construção de estradas e moradias, na sementeira e colheita das plantações era dado com forte sentimento comunitário entre os moradores de Tunas. Festas homenageando padroeiros, casamentos comunitários e bailes passaram a ser eventos constantes entre os habitantes desse núcleo rural. Nesses momentos, novamente práticas de pertencimento étnico às tradições e culturas de seus antepassados foram cultivadas.

Evidentemente que a constituição da escola foi, sem dúvida, um momento em que a comunidade pôde iniciar um processo de desenvolvimento mais sustentável. As características e semelhanças da escola pública de Tunápolis, presentes na concepção das escolas comunitárias, foram fundamentais para o seu desenvolvimento, pois a comunidade necessitou unir esforços, fazer mutirões e ainda trabalhar com coletividade para dispor de uma instituição escolar. Os indícios sinalizam que os sujeitos que presenciaram e vivenciaram os primórdios da escolarização de Tunápolis sentem-se pertencentes tanto à história de seu povo quanto à história da própria escola.

Nesse contexto, indiferentemente de ela ter sido uma escola pública, diversos fatores expostos e referendados evidenciam a sua íntima relação com as escolas comunitárias, amplamente difundidas entre os grupos étnicos que se estabeleceram no país. Desde sua origem e durante todo o processo de desenvolvimento, a escola mostrou ser um grande elo entre as pessoas. Embora tenham ocorrido iniciativas frustradas, algumas desavenças e discussões entre os moradores, era por meio da escola que os habitantes compartilhavam sentimentos, tradições, culturas, religião e práticas em benefício individual e, principalmente, comunitário.

Participar ativamente das ações e da vida da comunidade era, ao mesmo tempo, participar da escolarização e educação das crianças. Subsidiando essa educação das mais variadas formas, estariam contribuindo com as futuras gerações, na formação integral dos educandos e, principalmente, de novos líderes, desenvolvendo os ideais comunitários vivenciados até então. Por fim, pensar nas especificidades e concepções de cada grupo, significa considerá-las sempre numa dinâmica de constante transformação. Certas características transmitidas de geração em geração sofreram modificações, e o seu entendimento torna-se fundamental.

Referências

- DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- EIDT, Paulino. *Porto Novo: da escola paroquial ao projeto de nucleação – uma identidade em crise*. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.
- GIRON, Loraine Slomp; BERGAMASCHI, Heloisa Eberle. *Terra e homens: colonos e colônias no Brasil*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004.
- JUNBLUT, Roque. *Porto Novo: um documento histórico*. Itapiranga, SC: SEI/FAI, 2005.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, n. 15, nov./dez. 2000.
- KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo (org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1994.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. In: MAUCH, C.; VASCONCELOS, N. *Os alemães do Sul do Brasil*. Canoas, RS: Ulbra, 1994.
- KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas, RS: Seiva, 2004.

MONTEIRO, Jaecyr. *Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação*. Florianópolis, SC: UFSC/Fepese, 1984.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, 1998.

RAMBO, Arthur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1994.

RENK, Valquíria Elita. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 24, set/out. 2010.

SARAT, Magda. *Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação*. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2004.

SCHLICKMANN, Vítor. *Identidades, culturas e memórias de ex-professores* – Porto Novo – Itapiranga – SC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2002.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro, RS: Paz e Terra, 1992.

VIDIGAL, Luís. *A história oral: o que é, para que serve, como se faz*. Cadernos do projeto Museológico sobre Educação. Santarém, 1993.

Fontes diversas

Acervo do Arquivo Histórico Municipal de Tunápolis, Tunápolis, SC.

Acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo, Tunápolis, SC.

Diário do Pe. Edvim Bremm, 1959 a 1961. Acervo do Arquivo
Histórico Municipal de Tunápolis, Tunápolis, SC.



Escola Complementar de Caxias do Sul: histórias da primeira instituição pública para a formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)⁹

*Roseli Maria Bergozza
Terciane Ângela Luchese*

Considerações iniciais

[...] Entendo que poderíamos tomar a dianteira oferecendo ao Estado o terreno para nele ser levantado um edifício, destinado a uma boa Escola Complementar [...]. Se não fizermos isto, podeis estar certos, que mais dia menos dia um outro município da nossa região o fará e, com isso, teremos afastada, talvez para sempre esta belíssima oportunidade. Deixo, pois, mais esta sugestão, à vossa esclarecida inteligência, tino prático e sadio patriotismo.¹⁰

Sabemos que já foi criado pelo governo do Estado um Colégio Complementar nesta cidade, conforme havia prometido o Dr. Getúlio Vargas em sua rápida passagem por aqui. Folgamos em registrar a próxima

⁹ Este capítulo é constituído por excertos da dissertação intitulada *Escola Complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado em educação) da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da professora doutora Terciane Ângela Luchese e defendida em 15 de dezembro de 2010.

¹⁰ Relatório apresentado pelo intendente municipal Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal, referente ao período de 12.10.1928 a 31.12.1928, p.14. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

abertura de mais um estabelecimento de ensino em Caxias.¹¹

Todo texto tem uma pretensão, e a pretensão deste é, fundamentalmente, apresentar considerações acerca da primeira escola pública formadora de professores, criada e instalada em 1930, na cidade de Caxias do Sul¹², a Escola Complementar de Caxias posteriormente denominada Escola Normal Duque de Caxias. Como fontes para a tessitura, sirvo-me da documentação produzida pela instituição e depositada no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, relatórios da intendência enviados para o Conselho Municipal de Caxias, mensagens enviadas para a Assembleia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul e acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

¹¹ Nota veiculada pelo *Jornal Caxias*, em 27 de fevereiro de 1930 (Acervo no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami). O jornal semanal pertencia a Emilio Fonini, que também gerenciou uma gazeta semanal: *O Momento*, fundada em 26 de dezembro de 1932. O jornal, reconhecidamente, estava a serviço do Partido Republicano Liberal de Caxias, que tinha como chefe do partido o próprio prefeito Coronel Miguel Muratore, que, por sua vez, designava os cargos a serem ocupados no jornal. Corrobora a ideia de ser o jornal *O Momento* um dispositivo a serviço do Partido Republicano Liberal, a ata de fundação, disponível na edição de 18 de janeiro de 1933, e a congratulação publicada na mesma edição, enviada por General Flores da Cunha em telegrama, não deixa dúvidas acerca do grupo ao qual o jornal estava ligado. “Congratulo-me convosco pela publicação desse jornal cujo [sic] patriótico objetivo é a defesa das idéias do Partido Republicano Liberal”.

¹² O elemento de designação geográfica Sul só é acrescido ao nome da cidade de Caxias em 29 de setembro de 1944, por meio do Decreto de n. 720, passando a denominar-se Caxias do Sul, provavelmente para diferenciar-se de outros municípios brasileiros, dentre os quais, Caxias no Maranhão e Caxias no Rio de Janeiro.

Nos primeiros anos da década de 1930,¹³ Caxias já era um *município de intensa vida industrial e comercial*.¹⁴ Tinha, aproximadamente, mais de 42 mil moradores, considerando-se a população do meio urbano e rural.¹⁵

No que tangia à educação escolarizada, o aumento da população escolar foi delineando-se. No ano de 1928, a instrução pública era ministrada por 65 professores responsáveis por 77 aulas municipais.¹⁶

Em 1929, existiam 83 aulas municipais frequentadas por 5.700 crianças.¹⁷ O número de aulas progressivamente aumentou, possivelmente, devido às iniciativas políticas desencadeadas pela presidência do Estado, então exercida por Getúlio Vargas, também por Osvaldo Aranha, à frente da Secretária de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, e, ainda, pela influência do discurso circulante em prol da educação, da civilidade e do progresso, desde os albores da República.

¹³ Utilizo a denominação Caxias, pois o elemento de sua posição geográfica, Sul, só é acrescido em 29 de setembro de 1944, por meio do Decreto de n. 720, passando a denominar-se Caxias do Sul, provavelmente para diferenciar-se de outros municípios brasileiros, dentre os quais, Caxias no Maranhão e Caxias no Rio de Janeiro.

¹⁴ Relatório apresentado pelo intendente municipal Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal referente ao ano de 1929 (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, p. 18).

¹⁵ Em conformidade com o “censo” de julho de 1932, realizado no governo de Miguel Muratore, havia na área urbana: 9.975 habitantes e 32.622, no município, conforme ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul 1864-1971*, p. 419. Dados referentes ao censo na década de 1930 estão disponíveis no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, em relatórios de intendência e jornais da época que noticiavam, inclusive, a contratação de técnicos em estatística vindos da capital.

¹⁶ Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo intendente municipal Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período entre 12.10.1928 e 31.12.1928 (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, p. 33).

¹⁷ Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo intendente municipal Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período decorrido de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1929, p. 17 (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

No entanto, na *Pérola das Colônias*,¹⁸ grande parte dos professores eram leigos, sem formação específica para o exercício do magistério, as alternativas para formação estavam, antes da década de 1930, para moradores da cidade de Caxias, relacionadas à Escola Normal de Porto Alegre, que fora instalada em 1869. Entretanto, um antigo anseio, de considerável parte da população, por lideranças políticas e comunitárias estava prestes a ser atendido: uma escola pública para formação de professores primários.

As alunas-mestras, como eram conhecidas, frequentavam a Escola Complementar (refiro-me a alunas, pois, entre os que frequentavam os bancos escolares em Caxias, na Complementar, em sua maioria, eram mulheres), e a elas era atribuída a função de

ampliar cada vez mais, os horizontes, até então bem acanhados, da instrução entre nós, os recantos, ainda obscuros, de nossa novel orientação educativa e auxiliar os passos vacilantes, porém cheios de esperança, que vem sendo dados, agora, a favor da grande e nobre causa da educação.¹⁹

Em 1930, com a criação e instalação da Escola Complementar, teve início à formação docente na cidade e região. A instalação da Escola Complementar, em Caxias, “fez-se especialmente pela mobilização da Intendência e do Conselho Municipal que buscaram, junto ao governo

¹⁸ O epíteto “Pérola das Colônias” teria sido atribuído por Júlio Prates de Castilhos, em visita realizada, como presidente do estado, em 11 de março de 1897 (Adami, João Spadari. *Caxias a Pérola das Colônias*. Caxias do Sul: O Momento, 1950, p. 33).

¹⁹ Livro de correspondências expedidas em 1930 a 1934, p. 47. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza. Referente à solicitação de permanência de Maria Amorim à frente da Direção da Escola Complementar de Caxias, solicitação encaminhada pelo Círculo de Pais e Professores, criado em 1º de maio de 1931, “*com o fim de promover uma associação de idéias e unidade de ação entre pais e professores, em prol dos interesses econômicos e administrativos da escola.*”

estadual, dar a ver as vantagens que ela acarretaria para instrução regional” (Luchese; Bergozza, 2009, p. 148). Os esforços empreendidos pelo intendente Thomaz Beltrão de Queiroz estão evidenciados no relatório enviado ao Conselho Municipal, em 1928.

O patriótico Governo do Estado empenhado como está em disseminar a instrução pública, o mais possível, dando um golpe de morte no analfabetismo, um dos maiores males dos povos, nos tempos que correm, cogita de fundar Escolas Complementares em diversos Municípios do Estado. Caxias, embora não conste dessas cogitações, Srs Conselheiros, é uma localidade, que não pode deixar de pugnar por um melhoramento dessa ordem, não só pela sua importância como município produtor comercial e industrial, como também e principalmente porque, neste particular, está muito mal aquinhado, pois não temos um estabelecimento de instrução secundária, que mereça bem este título.²⁰

A instituição, durante a sua trajetória, teve diferentes denominações. O nome Escola Complementar de Caxias permaneceu até 1943, quando, então, passou a chamar-se Escola Normal Duque de Caxias. Posteriormente, na década de 1970, ainda que sob protestos de muitos sujeitos escolares, de ambas as instituições, foi anexada à Escola Estadual de 1º e 2º Grau Cristóvão de Mendoza. A última alteração efetuada ocorreu em 2000, quando passou a denominar-se Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendonza.

²⁰ Relatório apresentado pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal, referente ao período de 12.10.1928 a 31.12.1928, p. 14. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

Escola Complementar de Caxias: preparar nossa mocidade para o exercício do magistério

As Escolas Complementares foram criadas em 1906 com o objetivo de preparar professores para a escola primária elementar e pública, idealizadas por Borges de Medeiros,²¹ presidente do estado, pelo Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), dentro de um discurso positivista.²² “O melhor de todos os bens é a instrução, aperfeiçoando o indivíduo *física intelectual e moralmente, que não só o torna apto e disposto às lutas que a vida impõe, como coopera eficazmente para o engrandecimento da pátria*”.²³ Posteriormente, Borges de Medeiros afirmou: “Têm as escolas complementares o duplo fim de desenvolver o ensino elementar e simultaneamente preparar profissionais à carreira do magistério”.²⁴ Ele seria ministrado apenas em Porto Alegre, no entanto, com o passar do tempo, as escolas complementares foram sendo instaladas do interior do estado.

A possibilidade de criação de escolas complementares consolidou-se pelo Decreto n. 3.898, de 4 de ou-

²¹ Convém lembrar que Borges de Medeiros, entre os anos de 1898 a 1928, só não esteve à frente da presidência do estado entre 1909 e 1913. No entanto, o seu sucessor era sua extensão, Carlos Barbosa Gonçalves.

²² O PRR “dirigiu a organização da República no Rio Grande do Sul, com a implantação da ditadura científica positivista” (Albeche, 1997, p. 7). É importante lembrar que o PRR serviu-se do pensamento de Augusto Comte para embasar e validar um discurso autoritário e moralizador. O nome de Júlio de Castilhos e do PRR seriam identificados “como únicos guardiões da Ordem e Progresso, sustentando a idéia [sic] de que somente a elite esclarecida seria capaz de conduzir o estabelecimento da ordem republicana, representando e dirigindo os interesses de todos os indivíduos da sociedade”.

²³ Mensagem enviada por Borges de Medeiros à Assembléia Legislativa, em 20 de setembro de 1908, p. 13.

²⁴ Mensagem enviada por Borges de Medeiros à Assembléia Legislativa em 20 de setembro de 1906, p. 6.

tubro de 1927, porém, foi por iniciativa do presidente da província, Getúlio Vargas, que a regulamentação do ensino complementar e normal se deu por intermédio do Decreto n. 4.277, de 13 de março de 1929.

A Escola Complementar de Caxias foi criada em 28 de fevereiro de 1930, sendo instalada em 15 de junho de 1930, na Avenida Júlio de Castilhos, no centro da cidade. A imprensa veiculou com antecedência a instalação da Escola Complementar no dia 12 de junho de 1930.

O Governo do Estado, como se sabe, em obediência ao seu novo programa de ensino, criou, nesta cidade, uma Escola Complementar, com o objetivo de preparar a nossa mocidade para o exercício do magistério como para o seu aperfeiçoamento moral e intelectual. É voz geral que a mesma será inaugurada antes do fim do mês devendo funcionar à Rua Julio de Castilhos, no edifício atualmente ocupado pelo Centro Republicano Julio de Castilhos, já estando, para tal fim, indicado o seu corpo docente.²⁵

Conforme ata de instalação redigida por Demétrio Niederauer, citando a presença de várias autoridades civis, militares e eclesiásticas, indica a importância do acontecimento, como pode ser observado na correspondência expedida em 16 de junho de 1930 por Alfredo Aveline, inspetor federal e primeiro diretor interino da Escola Complementar de Caxias.

Conforme comuniquei a V^a.S^a por fonograma, a Escola Complementar foi instalada, ontem, às 10 horas, tendo assistido ao ato as autoridades civis militares e eclesiásticas, o agente consular italiano, o corpo docente do Colégio Elementar e um grupo de alunas, os diretores dos Colégios particulares e representantes de todas as classes sociais. Dei posse aos professores que se achavam presentes: Demetrio Niederauer, Cristina Queiroz, Adir Lima Ribeiro, Dr. Dario Sant'Anna e Dina Paranhos. Por edital, abri a matrícula com o

²⁵ *Jornal Caxias*. Órgão independente, de 12 de junho de 1930, p. 2 (Acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami).

prazo de dez dias. Os exames de admissão terão início a 26 do corrente. Alfredo Aveline.²⁶

Os exames de admissão iniciaram no dia 26 de junho e foram realizados até o dia 30 de junho. As comissões examinadoras das disciplinas de português, aritmética, geometria, história e geografia estavam sob a coordenação de Alfredo Aveline, Demétrio Niederauer e Christina Queiroz. A comissão examinadora de trabalhos manuais, desenho e cultura física estavam sob a responsabilidade de Dario Granja Sant'Anna, Adir Ribeiro e Dina da Luz Paranhos.

Vale referir que as comissões de exames para admissão registraram 11 alunas e alunos inabilitados, ou seja, não aprovados para iniciarem os seus estudos na Escola Complementar de Caxias em 1930, sendo que 42 alunos e alunas habilitaram-se aos exames de admissão. Alfredo Aveline, assumiu interinamente a direção até a chegada da primeira diretora, Maria Amorim, em 5 de julho de 1930.

No ano de 1931, a escola passou a funcionar ocupando dois prédios, na rua Pinheiro Machado, números 2281 e 2295, no centro da cidade. De acordo com ofício enviado ao diretor-geral da Instrução Pública:

²⁶ Correspondência expedida por Alfredo Aveline ao Diretor Geral da Instrução Pública, em 16/06/1930. (Livro de correspondências expedidas número 1, p. 1. Acervo no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza). Cabe referir que de acordo com Luchese (2007, p. 393), tomando por base o Almanack Escolar do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1935, p. 67. Alfredo Aveline diplomou-se pela Normal em 1894 e por ter sido aprovado em concurso a que se submeteu, foi nomeado em 31 de janeiro de 1901, para reger efetivamente a 1ª aula do sexo masculino da 1ª entrância, em Viamão. Em 28 de fevereiro de 1910, foi designado para o cargo de diretor e professor do colégio elementar de Rio Pardo. Em 17 de fevereiro de 1919 foi designado para servir em comissão o cargo de inspetor escolar onde se conserva até a presente data. Completou 36 anos, 11 meses e 15 dias de efetivo serviço, a 31 de dezembro de 1934.

Tenho a grata satisfação de comunicar-vos ter, em data de hoje, transferido a Complementar que dirijo para o sobrado que, após amplas reformas e adaptações, pôs à disposição desta Escola a prefeitura de Caxias. Graças à boa vontade e solicitude do atual prefeito, Cel. Miguel Muratore, que envidou todos os esforços e não poupou sacrifícios pecuniários, Estamos presentemente bem instalados, oferecendo o prédio com as condições necessárias de higiene, espaço suficiente, ar e luz abundante em todas as salas, e um bom terreno preparado para jogos e abundante em todas as salas, e um bom terreno preparado para jogos e exercícios ginásticos. Congratulo-me, pois, com a Diretoria da Instrução pública por esse notável melhoramento na Complementar de Caxias, da qual aspiro fazer uma das melhores do Estado, correspondendo assim à generosidade e interesse que por ela vem demonstrando a população deste município e, principalmente, o seu digno Prefeito. Saudações cordiais. Maria Amorim.²⁷

Esse ofício foi enviado no dia 20 de março 1931 ao diretor-geral da Instrução Pública. No entanto, era habitual o envio de ofícios comunicando as ações desenvolvidas pela direção da escola, como, por exemplo, no dia 30 de março 1931, novamente para o diretor-geral da Instrução Pública:

Tenho a honra de comunicar-vos ter esta Escola solenizado a sua transferência com uma sessão festiva, sábado, dia 28, às 10 horas. Compareceram muitos convidados, entre eles o Senhor Prefeito Miguel Muratore, Comandante do 9º Batalhão de Caçadores e demais funcionários municipais e estaduais. Iniciou a sessão um discurso da diretora de agradecimentos e outro da aluna Jurema Ramos, que, como oradora da Caixa Escolar, em nome do corpo discente, saudou o Prefeito e falou sobre a personalidade de Getúlio Vargas e Osvaldo Aranha. Seguiu-se uma hora de arte com hinos, declamações, exercícios e jogos ginásticos. Na mesma ocasião, foi inaugurado na secretaria um quadro, oferecido pelo Prefeito com os retratos em

²⁷ Ofício n. 5, de 20 de março de 1931, enviado ao diretor-geral da Instrução Pública (Livro de correspondência expedida, p. 8). Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

baixo relevo no bronze dos Drs. Getúlio Vargas e Osvaldo Aranha. Tocava na frente da Escola a Banda do Batalhão, gentilmente enviada pelo comando desse corpo. Foi lavrada uma ata que foi assinada pelos presentes, a fim de constar nos anais desta Escola a comemoração da transferência para o melhor prédio. Dando-nos parte do ocorrido, tenho a honra de apresentar minhas cordiais saudações. Maria Amorim, Diretora.²⁸

As correspondências descrevem em minúcias as atividades realizadas, a quantidade de materiais existentes em todos os setores da escola, inclusive a descrição de entronizações de fotos e quadros das lideranças políticas do município e do estado.

A fixação e a permanência dos retratos de autoridades oficiais, geralmente de políticos que estavam no pleno exercício de suas funções, no interior da escola, demonstram como as instituições escolares serviam de suporte material para a propaganda política do grupo ligado ao poder. No caso da Complementar de Caxias, o grupo político da cidade estava ligado ao PRR – Partido Republicano Rio-Grandense – e o Partido Republicano Liberal Caxiense. No período republicano, muitas escolas são solenemente inauguradas com nomes de homens supostamente ilustres do estado do Rio Grande do Sul e do País.

O culto aos expoentes locais, principalmente no que se refere às lideranças políticas, não era algo realizado sem intenções, pois proporcionava uma certa visibilidade aos políticos, por meio da instituição escolar, prática recorrente utilizada por todas as esferas administrativas.

A Escola Complementar permaneceu na rua Pinheiro Machado de 1931 até 1936 e, após, foi transferida

²⁸ Ofício n. 25, de 30 de março de 1931, enviado ao diretor-geral da Instrução Pública (Livro de correspondência expedida, p. 9). Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

para a rua Visconde de Pelotas, no centro da cidade, onde atualmente está localizada a escola Presidente Vargas, utilizando a construção idealizada pelo poder público para receber a instituição. No entanto, o novo prédio recebeu, além da Escola Complementar, as Classes de Aplicação. Vale referir que, inicialmente, a intenção da construção era receber só o Colégio Elementar José Bonifácio.

Em 1943, o nome *Escola Complementar* desapareceu para dar lugar à denominação Escola Normal Duque de Caxias. De acordo com os atos legais relacionados ao estabelecimento, há o registro do Decreto n. 810, de junho de 1943, como sendo a data oficial. No entanto, no livro de correspondência expedida, há o registro de um ofício enviado a Coelho de Souza, no dia 12 de julho de 1943, solicitando a escolha entre os nomes de Pedro II e Duque de Caxias, para nominar a escola, portanto, posterior ao ato legal. Um fonograma enviado em 27 de julho de 1943 a Coelho de Souza, secretário de educação à época, registra o agradecimento pela escolha do novo nome da escola e informa que o 1º ano já estava funcionando com o regime de ginásio.

Importante é lembrar que, em 1942, o ensino passou por grandes mudanças por meio da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino,²⁹ conhecidas como Re-

²⁹ Vale referir que o texto legal da Lei Orgânica do Ensino Secundário compreendia 96 artigos distribuídos em oito títulos, “pela nova lei, o curso secundário seria ministrado em dois ciclos. O primeiro, constando do curso ginásial, e o segundo, compreendendo dois cursos paralelos: o clássico e o científico. O curso ginásial teria duração de quatro anos e se destinava “a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do curso secundário. O curso clássico. Com duração de três anos, concorreria para a função intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, e um acentuado estudo de letras antigas. Com a mesma duração, o científico enfatizaria o estudo das ciências. A partir dessa divisão em primeiro e segundo ciclos, passou a haver uma denominação diversa para os estabelecimentos de ensino secundário: ginásios e colégios” (Niskier, 1989, p. 289).

forma Capanema e que se constituíam, na verdade, por decretos-lei formulados geralmente por comissões presididas por Gustavo Capanema, ministro da educação, e outorgados pelo presidente Getúlio Vargas durante o Estado Novo.

Nesse sentido, vale ressaltar que as reformas³⁰ tiveram como objetivo mudar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem que, de acordo com Romanelli (2007), seria a ordem econômica e social, como a expansão do setor terciário nas cidades, a constituição e afirmação de uma classe média, do proletariado e da burguesia industrial, enfim, a intensificação do capitalismo.

O ensino, no período, configurou-se por cinco anos de curso primário, quatro de ginásial e três de colegial, sendo que o colegial, hoje, equivaleria ao ensino médio, perdeu na época sua intenção propedêutica, passando a priorizar a formação geral. Ressalto que a opção pelo curso colegial abria a possibilidade para os alunos optarem pelo científico ou clássico, de acordo com os interesses para os estudos superiores.

Em 1954, é criado o Colégio Estadual de Caxias do Sul, pelo Decreto do Governo do Estado, em 8 de fevereiro, sob o n. 4.855, possivelmente, aqui está a gênese

³⁰ Os Decretos-Lei que constituíram a Reforma Capanema são: Decreto-lei n. 4.048, de 22. 1.1942, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Decreto-lei n. 4.073, de 30.1.1942, criando a Lei Orgânica do Ensino Industrial; pelo Decreto-lei n. 4.244, de 9.4.1942 criando a Lei Orgânica do ensino Secundário; pelo Decreto-lei n. 6.141, de 28.12.1943, criou a Lei Orgânica do Ensino Comercial; pelo Decreto-lei n. 8.529, de 2.1.1946, criando a Lei Orgânica do Ensino Primário; pelo Decreto-lei de n. 8.530, de 2.1.1946, criou a Lei Orgânica do ensino Normal; pelos Decretos Lei n. 8.621 e 8.622, de 10.1.1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); e, por fim, pelo Decreto Lei n. 9.613, de 20.8.1946, criou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Romanelli, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007).

do atual Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza. Posteriormente, em 1957, pelo ato legal relacionado ao estabelecimento, o colégio é desanexado da Escola Normal Duque de Caxias.

Em 1959, o governo do estado, pelo Decreto n. 10.045, de 23 de janeiro do mesmo ano, substitui o nome do Colégio Estadual de Caxias pela denominação Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza.³¹ Dessa forma, o colégio e o ginásio foram desmembrados da Escola Normal Duque de Caxias.

Convém lembrar que só em 1975 as duas escolas foram unificadas oficialmente por meio de ato legal de 18 de julho de 1975. No entanto, após a unificação, o nome que permanece é o de Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza.³²

³¹ O padre Cristóvão de Mendoza nascido como Dom Rodrigo de Mendoza Y Orellana era filho do vice-governador de Santa Cruz de la Sierra. Foi ordenado padre em 1620, aos 30 anos de idade. Pertencia à Companhia de Jesus e escolheu o nome Cristóvão, que significava portador de Cristo. Os jesuítas estavam ligados aos 33 povos guaranis, dos quais sete no estado. Em 1632, chega ao Rio Grande do Sul, após viver como missionário em Guaíra, Paraná. Fundou a Redução Guaranítica São Miguel. Em 1634, ele e o padre Romero trazem de Corrientes na Argentina mais de 1000 cabeças de gado (vacas, ovelhas, cabras, porcos) para encaminharem para as reduções, cada redução recebeu 99 cabeças. Morreu em Água Azul, em 26 de abril 1636, interior de um distrito de Caxias, após suposto ataque por parte de índios. GARDELIN, Mario; COSTA, Rovílio. *Povoadores da colônia Caxias*. Porto Alegre, RS: EST, 2002.

³² Há um fato, rememorado por muitos alunos e professores que atuaram na década de 1970. Organizou-se uma consulta, por meio de votação, para escolher o nome da escola após a unificação legal que se dá pelo parecer do Conselho Estadual de Educação em 18 de julho de 1975, sob o nº 432. Como o número de alunos do Colégio Cristóvão de Mendoza era superior aos alunos da Escola Normal Duque de Caxias, comprovadamente pela observação das listas de matrículas existentes na instituição. Certamente o nome vencedor foi o do Cristóvão, o que causou um tensionamento nas relações. Os alunos e professores da Normal Duque de Caxias, supostamente, não gostaram do resultado.

Em 1961, a escola passa a dividir com outra instituição um novo local, no Bairro Cinquentenário, onde hoje está o Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

No entanto, a mudança causou certo tensionamento nas relações, fato observado na correspondência supostamente enviada ao secretário estadual de educação, Justino Quintana, em 5 de novembro de 1960. A correspondência é assinada por 59 professores e denota uma convivência não pacífica entre os corpos docentes da Normal Duque de Caxias e do Cristóvão:

os abaixo assinados, professores da Escola Normal Duque de Caxias, de Caxias do sul, pedem vênias para, respeitosamente, expor quanto segue. Há trinta anos que esta escola aguarda ansiosamente um prédio adequado às altas finalidades educativas [...] sempre se viu a braços com uma absoluta falta de espaço [...] felizmente, a esperança que há trinta anos acompanha e sustenta o ânimo dos professores vai tornar-se uma realidade com a próxima transferência para o novo prédio [...] Em face, no entanto, dos boatos circulando na cidade de que o novo prédio seria cedido ao Ginásio e Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza, o corpo docente da escola vem manifestar sua surpresa e sua inconformidade [...].³³

De acordo com afirmações de professores e alunos contemporâneos à época da mudança, a coexistência não era pacífica. Embora dividissem o mesmo espaço, tinham direções, encaminhamentos e horários separados, fatos evidenciados pela quantidade de registros em atas dos supostos problemas cotidianos vivenciados pelos sujeitos de ambas instituições.

Na Escola Complementar de Caxias, a preponderância de mulheres nos bancos escolares não é um fato

³³ Livro de relatórios de 1959 e 1960. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

incomum; a feminização do magistério é um fenômeno demonstrado em várias partes do mundo, especialmente entre o século XIX e XX. Convém lembrar que “a missão civilizatória atribuída às mulheres, tanto pela Igreja Católica quanto pela ideologia vitoriana ou pelos ideais positivistas, fez levantar e crescer o debate sobre a educação nacional, a educação das meninas em particular” (Chamon, 2005, p. 71). O ideário preconizava que era da mulher o papel de reformar a pátria e conduzir moralmente a ordem social. É nesse sentido que se observa um grande número de mulheres frequentando as escolas de formação, sobretudo no século XX.

No ano de 1931, um ano após a instalação da Escola Complementar em Caxias, foram abertas as inscrições para os exames de admissão, apresentaram-se 42 candidatos e candidatas, mas somente 31 alunas obtiveram aprovação nos exames de admissão.

Em 1932, do total de 42 alunos e alunas que se apresentaram, concluíram 16 professoras, as primeiras alunas formadas pela Escola Complementar de Caxias eram, na sua maioria, caxienses, mas pode ser observado, no quadro abaixo, que havia alunas de outras localidades.

Quadro 1 – Primeiras alunas formadas em 1932 pela Escola Complementar de Caxias do Sul

Primeiras alunas formadas em 1932, com a nota plenamente		
1º	Consuelo Sambaquy – 18 anos	Caxias do Sul
2º	Dulci Cardoso – 16 anos	São Francisco de Paula
3º	Eugenia Fischer – 17 anos	Buenos Aires
4º	Isaura Rossi – 15 anos	Caxias do Sul
5º	Lulia Peixoto Oliveira – 17 anos	Caxias do Sul

6º	Lygia Costamilan Rosa – 20 anos	Caxias do Sul
7º	Lourdes Machado – 17 anos	Garibaldi
8º	Rosalba Hyppolito – 22 anos	Caxias do Sul
Com a nota simplesmente		
1º	Anice Koeff – 18 anos	Caxias do Sul
2º	Ilka Fontana – 15 anos	Flores da Cunha
3º	Iole Festugato – 17 anos	Caxias do Sul
4º	Jurema Ramos – 20 anos	São Francisco de Paula
5º	Laurencita R. Chiaradia – 21 anos	Caxias do Sul
6º	Loanda de Calasans – 19 anos	Santa Maria
7º	Suely Bascú – 18 anos	Caxias do Sul
8º	Yone Rossi – 15 anos	Caxias do Sul

Fonte: Livro-ata de conclusão de curso. Acervo depositado no Instituto Estadual Cristóvão de Mendoza.

Importante é referir que Rosalba Hyppolito e Lygia Costamilan Rosa foram posteriormente diretoras da Escola Normal Duque de Caxias. Rosalba Hyppolito permaneceu na direção de 1943 a 1953; Lygia Costamilan Rosa, de 1953 a 1960. A prevalência de mulheres na primeira turma em 1932 continuou nos anos posteriores, dentro do recorte temporal escolhido e fora dele.

Considerações finais

Os professores que atuavam, sobretudo nas escolas municipais e estaduais, eram, na sua maioria, leigos. É a partir da instalação da Escola Complementar que a profissionalização docente em Caxias dá seus primeiros passos. Suely Ernestina Bascú, aluna da primeira turma da Complementar, em 1930, afirmou:

quando eu comecei a lecionar, a Psicologia dava os primeiros passos e eu tinha sofrido com a minha primeira professora, não podia colocar em execução os mesmos ensinamentos e como nesta época a Escola Complementar de Caxias começou a funcionar, então a minha Escola era como se fosse, como se estivesse fazendo estágio. [...] Aquilo que eu recebia pela manhã eu executava à tarde, na sala de aula” (Dalla Vechia; Herédia; Ramos, 1998, p. 146).

Comprova-se, dessa forma, a importância da Escola Complementar no aperfeiçoamento e qualificação dos professores, não apenas dos novos que se formariam a partir de então, mas também para os que já atuavam em escolas e não tinham formação específica.

Noventa e cinco anos após o surgimento da primeira Escola Normal no Brasil e 69 após a criação da Escola Normal em Porto Alegre, Caxias contou com a primeira escola pública para formação de professores e professoras, a Escola Complementar de Caxias. Ela foi criada para suprir a necessidade de formar e aperfeiçoar docentes para as escolas primárias da cidade e região a partir da década de 1930, em consonância com os discursos propalados em prol da alfabetização, do progresso e da civilidade.

É posterior à instalação da Escola Complementar que ocorre a formação de professores em nível superior na cidade de Caxias do Sul, que teve início na década de 1950 “e se deve à ação da Mitra Diocesana e à ação de particulares”.³⁴ É por intermédio de decretos episcopais que são criados os centros de Filosofia e Ciências Econômicas, além da reunião de outras iniciativas que deram origem, posteriormente, à Universidade de Caxias

³⁴ GIRON, Loraine Slomp. Caxias do Sul: evolução histórica. Caxias do Sul, RS: UCS; EST; Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 1977, p. 85.

do Sul, em 10 de fevereiro de 1967.³⁵ A Universidade de Caxias do Sul ocupou, inicialmente, o antigo internato Sacré Coeur de Marie, onde, atualmente, está localizado o Bloco A da Universidade de Caxias do Sul.

Há uma estreita relação entre a formação de professores em Caxias do Sul e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois, entre as premissas da faculdade, estavam a formação de novos professores e a qualificação dos que já estavam desempenhando suas funções nas redes de ensino da cidade e região.

A faculdade possibilitou a formação de professores em História, Filosofia, Letras, Pedagogia e Matemática, contribuindo, sobremaneira, para a formação docente. É inegável o aporte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, posteriormente, da Universidade de Caxias do Sul, nas diversas áreas relacionadas à educação. Porém, cabe salientar a primazia da Escola Complementar na formação e aperfeiçoamento docente, quando as opções, para região, na década de 1930, estavam relacionadas à Normal de Porto Alegre.

Referências

ADAMI, João Spadari. *Caxias a pérola das colônias*. Caxias do Sul, RS: O Momento, 1950.

ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul 1864-1962*. Caxias do Sul, RS: São Miguel, 1963.

ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul 1864-1970*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Paulinas, 1971. t. I.

³⁵ CHRONOS, Revista da Universidade de Caxias do Sul, v. 25, n.1 p. 13, jan/dez 1992. Aqui, cabe destacar, as iniciativas que deram origem à Universidade de Caxias do Sul: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Enfermagem Madre Justina Inês, ligada à Sociedade Caritativo-Literária São José; Faculdade de Direito, mantida pela Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima, e a Escola de Belas Artes ligada à Prefeitura Municipal.

- ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul*: Educação. Porto Alegre, RS: EST; Caxias do Sul, RS: Educus, 1981. t. III.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 64, fev. 1988.
- CHARTIER, Roger. *História cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, RJ: Berthand do Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, SP: Fundação Getúlio Vargas, v. 5, n.11, jan./abr. 1991.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre, RS: Artemed, 2001.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lyan. *A nova história cultural*. São Paulo, SP: Martins Fontes. 2001a.
- CHARTIER, Roger. Uma crise da história? A história entre a narração e o conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra, J. (org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2001b.
- CHARTIER, Roger. *Entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa, PT: Difel. 2002. [Coleção Memória e Sociedade].
- CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério*: ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- DALLA VECHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vânia Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber*: 100 anos de história da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EST, 1998.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp, 1996.
- LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930*: Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. 2007. 494 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.
- LUCHESE, Terciane Ângela; BERGOZZA, Roseli Maria. Histórias da Duque a partir dos seus impressos: a Escola Complementar Duque de Caxias 1930-1945. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. (org.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. Pelotas, RS: UFPel, 2009.

MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul, 1875 a 1950*. Caxias do Sul, RS: Maneco, 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo*. Braga: Universidade do Minho, 1996.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



Representações sobre a atuação docente na Educação Infantil: quando a docência e a maternidade se entrelaçam³⁶

Milena C. Aragão Ribeiro de Souza
Lúcio Kreutz

Introdução

Em uma conversa informal entre homens e mulheres, poderíamos ouvir expressões como: “trabalho doméstico é coisa de mulher”; “a mulher é melhor para lidar com crianças”, ou ainda “os homens são menos afetivos”. Essas afirmativas não são dadas *a priori*, mas são fruto de uma construção histórica sobre o papel que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade e na cultura. São representações construídas por uma sociedade num dado tempo histórico para dar sentido à existência humana, classificando o mundo e as relações, fazendo com que os sujeitos percebam a realidade e pautem suas vidas a partir dela. Em linhas gerais, são como matrizes geradoras de sentido, condutas e práticas sociais, expressas na forma de símbolos, mitos, religiões, imagens, instituições e discursos (Chartier, 1990; Pesavento, 2008).

³⁶ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na educação infantil: decorrências para a prática pedagógica* defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado em educação) da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do professor doutor Lúcio Kreutz, em dezembro de 2010.

Partindo dessa reflexão, meu intuito, nestas breves linhas, foi investigar as representações das professoras da educação infantil sobre a função que desempenham, apontando também as decorrências dessas representações no ser e agir docente.

Para tanto, iniciei o texto examinando a trajetória feminina na educação e na docência, com enfoque nos discursos historicamente difundidos sobre a função social da mulher. Posteriormente, entrevistei, num formato de grupos de discussão, seis professoras de educação infantil de uma escola de Caxias do Sul/RS, a fim de responder à questão: o que é ser professora para você? Considerações que problematizo à luz dos estudos histórico-culturais.

Sigo o texto abordando as decorrências de tais representações na prática pedagógica, mostrando como crenças culturalmente naturalizadas constroem formas de ser e agir no mundo, que, de maneira irreflexiva, convertem-se em danos à ação docente.

Finalizo o artigo, sugerindo caminhos possíveis para lidar com os conflitos decorrentes de tais representações, podendo ser utilizados tanto em cursos de formação inicial quanto continuada de professores. Abordo também a importância de a professora conhecer a sua historicidade, a fim de sair da posição de vítima frente a uma exigência sociocultural e passar a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas, para assim, agir pautada em escolhas refletidas.

Mulher, educação e docência: percursos históricos

A presença da mulher no cenário escolar ocorreu tardiamente na história da educação brasileira. Desde o

período colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, ou seja, aprendiam atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos, e isso não incluía leitura e escrita, mas prendas domésticas. Somente na segunda década do século XIX foi decretada a abertura de escolas para meninas, e, na terceira década do mesmo século, é inaugurada a primeira escola normal do Brasil, em Niterói/RJ. Tais instituições tinham como função formar professores primários e eram destinadas tanto a homens quanto a mulheres. Contudo, ainda pareciam estranhos – aos olhos da sociedade – o estudo e o trabalho femininos, de modo que o público masculino se fez presente com maior ênfase até o início do século XX (Veiga, 2007; Ribeiro, 2000).

Muitos eram os discursos que ressaltavam a inferioridade intelectual feminina. Acreditava-se que a mulher dispunha de baixo intelecto e de uma natureza frágil, sendo, portanto, um contrassenso a contratação de mulheres para educar crianças (Almeida, 1998; Veiga, 2007). Dessa forma, a ignorância e a timidez – traços femininos no período colonial brasileiro – adentraram ao séc. XIX ainda com força, mas sofrendo o embate de outros argumentos que afirmavam que “as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras” (Louro, 1997, p. 78) e por isso o ensino da infância seria sua vocação.

Dessa forma, dois importantes discursos podiam ser ouvidos com maior ênfase nos 1800: os que refutavam a ideia de uma “mulher professora” e os que abraçavam tal intenção, valendo-se de uma representação fortemente aceita e disseminada socialmente: a “mulher mãe”.

Este último obteve grande aceitação social, culminando na construção da imagem da “mulher mãe professora”. Defendia-se que a educação das crianças era um ofício que as mulheres exerciam há anos, assim, deslocá-las para o universo docente não representaria um mal – desde que direcionado ao público infantil. Logo, em meados do século XX, quando a inserção feminina no mercado de trabalho ainda era tímida, lecionar poderia ser a saída para as mulheres que desejavam se dedicar a outras atividades, sem precisar abandonar o lar e os filhos, já que era possível trabalhar somente um período, recebendo um salário razoável e ainda ter tempo para cuidar da vida pessoal. Dentro desse cenário, o magistério era visto como a extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento de educar os filhos, numa feliz combinação entre professora competente e dona de casa amorosa (Diniz, 2001; Louro, 1997).

Louro (1997, p. 78) expõe uma fala importantíssima a qual elucida este processo:

se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

Nesse sentido, indago se, ainda no século XXI, as representações sobre a professora de crianças pequenas construídas historicamente continuam vivas na voz de professoras na atualidade. Dessa forma, escolhi ouvir as mulheres atuantes na educação infantil, a fim de compreender as representações que possuem sobre sua função. Será que a interposição de papéis é comum no discurso delas? Essa é percebida ou está naturalizada?

Que características elas percebem como fundamentais para ser professora de crianças? Que decorrências há para a prática pedagógica?

Construindo o *corpus* da pesquisa

Para responder a essas questões, realizei um grupo de discussão com seis professoras de educação infantil atuantes numa escola da cidade de Caxias do Sul/RS, partindo de um questionamento: o que é ser professora para você?

A escolha pela entrevista grupal no formato de grupos de discussão possibilitou a troca de vivências e ideias, o estímulo à criatividade e à emergência de divergências possíveis de serem aproveitadas para novas discussões e esclarecimentos, possibilitando mobilizar o corpo docente a uma reflexão crítica a respeito de sua representação e atuação. Assim, foi necessário apenas um encontro de duas horas para que as informações necessárias fossem coletadas.

O encontro grupal foi realizado nas dependências da escola após o horário de aula. O desenvolvimento do trabalho iniciou com a apresentação de cada participante, falando sua idade, formação, tempo de graduação, função e atividade na escola, conforme aponta o quadro abaixo:

Quadro 1 – Identificação das participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Formação	Tempo de graduação	Tempo de atuação na função	Tempo de atuação na escola
P1	24	Magistério	Semestre 1 Pedagogia	9 meses	6 meses
P2	22	Magistério	Semestre 2 Pedagogia	3 anos	1 ano

P3	35	Magistério	Semestre 4 Pedagogia	10 anos	2 anos e 3 meses
P4	38	Magistério	Semestre 3 Pedagogia	4 anos	1 ano e sete meses
P5	42	Magistério	-	20 anos	5 anos
P6	25	Magistério	Semestre 3 Pedagogia	10 anos	3 anos e 8 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, foi pedido que cada professora respondesse individualmente à questão proposta e, por fim, iniciamos as discussões sobre a temática. O encontro foi gravado, e o compromisso com o sigilo, respeitado.

Com a palavra: as professoras!

Observei que as colocações proferidas assemelhavam-se às representações apontadas historicamente, apresentando um tipo de professora identificada claramente com a maternidade, sendo a docência sua missão de vida:

*P3:[...] Ser professora é **vocação**, precisa querer muito, gostar [...] É uma bela **missão** que escolhi e sou feliz [...] **Somos mães**, amigas, professoras [...] (Grifo meu)*

*P4: Escolhi ser professora por amar as crianças, acho que elas são o futuro mesmo, e por isso o professor tem uma **missão** muito importante. Acho que ser professor é isso, ensinar as crianças o valor [...] Assim como a família educa, o professor também deve educar, nesta idade, é **como se a escola fosse uma segunda família e a gente um pouco mãe**. (Grifo meu)*

Essa entrega e doação citadas têm raízes históricas vinculadas à docência masculina: o magistério masculino enquanto vocação ligado ao sacerdócio. No período da Idade Média, a função docente era compreendida como um dom divino. Kreutz (2004) aborda essa temá-

tica assinalando que a docência era considerada uma missão sagrada, sendo o professor o “mediador de Deus junto aos alunos e à comunidade” (p. 160). Ele deveria demonstrar “aplicação e vontade de ensinar, paciência e verdadeiro amor aos alunos” (p. 160).

Uma questão contemplada durante o grupo foi a forte presença feminina nesse nível de ensino. Como explicação, uma professora menciona:

P1: A Educação Infantil tem mais mulher por que ela tem o dom de amar, cuidar e educar; sempre a mulher que é a protetora, a educadora, é a principal, então é a mulher que se dedica a fazer essa profissão.

Henrique Castriciano, idealizador da Liga de Ensino (e posteriormente da Escola Doméstica), em Natal/RN, no ano de 1911, proferiu – em palestra introdutória – o que vem a ser seu pensamento sobre o papel da mulher na educação

Ninguém como elas entende a alma infantil, esse conjuncto delicado de sentimentos em evolução e de idéias que despontam, com o assombro da alma, acordando aos poucos para as duras realidades da vida (apud Carvalho; Santana, 2006, p. 2).

Interessante é perceber que a docente acima – P1 – sequer questiona os motivos que levam o espaço educativo para a primeira infância ser ocupado por mulheres. As representações construídas sobre a mulher estão tão introjetadas nessa professora, que sequer há uma reflexão crítica sobre a construção desse espaço e sua inserção nele, culminando numa naturalização e reproduzindo, com isso, os discursos anteriores.

O relato de uma professora corrobora os expostos acima, além de trazer um dado relevante: a diferença entre o papel materno e o docente na educação formal:

P6: [...] eu me sinto às vezes mãe e às vezes professora. Quando a gente dá banho, limpa, arruma as crianças nós somos mais mães, porque estamos fazendo o que as mães fazem, mas quando a gente ensina, dá trabalhinho...aí somos mais profe. Então às vezes me sinto as duas coisas, um pouco mãe, um pouco professora [...] (Grifo meu).

Cabe destacar que algumas professoras utilizam em diversos momentos o termo “a gente”, como se ela não fosse a única a se sentir assim, como se as percepções fossem somadas, criando um elo entre elas. Interessante é notar, também, que, na visão dessa professora, “dar banho, limpar e arrumar” não são atribuições dela, mas da família. Ora, na Classificação Brasileira de Ocupações, está clara essa função como uma atribuição docente, tendo que ser realizada a partir de uma perspectiva pedagógica, sendo essa a diferença entre a ação materna e a docente.

Outro termo que chama atenção é “um pouco”: “um pouco mãe, um pouco professora”, ou seja, a professora não se percebe como completa, totalmente imbuída do papel docente, ela é um ser dividido, um ser pela metade, nem completamente mãe, nem totalmente professora, gerando grande confusão no desempenho de seu papel e, por conseguinte, sofrimento, como aponta o relato a seguir:

*P2: [...] não é fácil ser professora, é um trabalho de amor, **dedicação** e isso exige muito de nós. **Ficamos cansadas, estressadas, sem saber o que fazer em alguns momentos; quando impor limites? Quando castigar?** Mas tudo vale a pena quando estamos com as crianças e é por elas que permaneço [...](Grifo meu).*

Professora e mãe, duas funções sagradas que se cruzam na ação de educar. Encontram-se no amor, no sofrimento e também nas dúvidas. “*Sem saber o que fazer*” diz a docente acima. Ora, espera-se que a aluna,

ao término do magistério, seja capaz de pensar soluções para os desafios diários, afinal, foi para “saber o que fazer” que ingressou no curso de formação. Onde provêm estas dúvidas? O que os cursos de formação não alcançam?

Perrenoud (1993) e Andaló (1995) afirmam que a função docente é uma função relacional e, portanto, não basta o conhecimento teórico para construir um bom professor. Faz-se necessário refletir sobre sua dimensão subjetiva, já que esse sujeito, quando senta nos bancos escolares de um curso de formação, leva consigo representações construídas culturalmente sobre o que é ser professor e como ensinar. Concepções essas adquiridas de forma não reflexiva, escapando de críticas e convertendo-se em um verdadeiro obstáculo à sua formação profissional.

Professora ou mãe? Decorrências para a prática pedagógica

Autoras como Zanella, (1999a) e Diniz (2001) afirmam que a gama de representações acerca do papel docente, em especial quando se trata da interposição deste com o papel materno, é bastante prejudicial à prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função. Essa colocação é corroborada por Campos (2002) quando expõe que o ensino nos cursos normais era ministrado “de forma muito difusa, sem nenhum método que indicasse uma maior preocupação com a preparação de professores” (Campos, 2002, p. 18), descaracterizando o magistério enquanto profissão e reforçando-o como um espaço para quem demonstrasse vocação e capacidade maternal. Assim, “para ensinar [...] bastava saber o conteúdo do ensino a ser transmitido. Como ensinar, todavia,

não chegava a constituir uma preocupação dominante” (Campos, 2002, p. 23)

Contudo, é justamente no âmbito do como ensinar, o qual envolve aspectos relacionais, que as professoras trazem o peso das representações.

O primeiro aspecto levantado aponta que a interposição entre os papéis materno e docente pode levar à falta de planejamento e continuidade das tarefas desenvolvidas:

Como boa parte dos professores não têm claro seu papel na educação infantil, sua prática objetiva-se num misto de maternagem e educação, onde conteúdos escolares são adicionados sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento infantil (Zanella, 1999a, p. 103)

Zanella (1999a) afirma ainda que a professora – no contexto da sala de aula – assume a incumbência de controlar o grupo de crianças sob sua responsabilidade, amenizando “as movimentações que considera exageradas ou perigosas, procurando evitar situações de conflito” (p. 102). Contudo, quando a professora não é preparada adequadamente para lidar com situações de conflitos entre crianças pequenas, esta atua a partir de “pressupostos, generalizações e pré-conceitos” (p. 102) adquiridos ao longo de um processo sociocultural de socialização.

Essa mescla entre maternidade e docência também estimula nas professoras um sentimento de ambiguidade em relação ao educando, variando entre a raiva e o amor, já que, ao olhá-lo como professora, percebe que ele não corresponde ao ideal de aluno educado e disciplinado e, ao observá-lo como mãe, sente que o mesmo

deve ser protegido, formando, assim, uma relação de dependência (Zanella, 1999a; Diniz, 2001).

A forma como essa professora lida com esse aluno está marcada de um lado por sua história de vida, sua concepção do que seja o trabalho pedagógico, somada à concepções de uma sociedade que ora a valoriza extremamente, ora a desvaloriza, ridiculariando-a. De outro lado, o olhar que dirige a esse aluno, que também comparece com sua subjetividade, sua história de vida, seus sonhos, suas fantasias, e que enquanto criança sofre do mesmo fenômeno social, sendo às vezes supervalorizado e as vezes negligenciado. São essas representações que irão determinar a relação que a professora estabelecerá com esse aluno. Por vezes lhe parecerá estranho, **gerando sentimentos ambíguos que oscilam entre o amor e o ódio**, provocando reações das mais diversas em ambos os sujeitos (Diniz, 2001, p. 218. *Grifo meu*).

P5: Tem horas que, Deus me perdoe, mas tem horas que até sinto que não gosto de uma criança, tem horas que sinto uma raiva por que parece que eles fazem de propósito! É até estranho falar assim, parece que a gente não gosta, mas a gente gosta, é que é muita coisa ao mesmo tempo e a gente fica tonta!

Outra questão a se considerar são as queixas – muito frequentes na fala das professoras – as quais são fruto dessa relação ambígua e contribuem para tornar a pessoa impotente e paralisada diante de uma mudança de postura, convertendo-se num mal-estar ao que Freud chama de “mal-estar docente”. O conflito apresenta-se entre o que a professora acredita como ideal pedagógico – traduzido no domínio da criança e seu desenvolvimento – e a realidade vivida. Desse modo, a professora adentra a escola munida do desejo de alcançar seu ideal, de ter alunos quietos, comportados, obedientes, ao perceber que não consegue, frustra-se, gerando mal-estar. O fruto desse mal-estar são sintomas físicos e/ou psíquicos, principalmente quando o conflito não pode ser

manifestado no ambiente educacional, uma vez que este tem como característica apaziguar tensões e não as explicitar. Dessa forma, quando não extravasadas, conversadas, transformadas em palavras, essa tensão afeta a docente sob a forma de doença (Andaló, 1995; Diniz, 2001).

*P2 – Olha...tem dias que saio com a cabeça explodindo... acho que deveria ter muita coisa diferente sabe (...)
Mas o que a gente pode fazer? Parar? E como ficam as crianças? A escola, para muitos deles, é como se fosse a casa que eles não tem, uma casa que eles tem amor, carinho...aí não dá para parar, não dá, tem que aceitar o que tem e fazer na melhor forma possível...por isso temos que amar muito!*

O discurso da queixa também remete à relação histórica entre o universo doméstico e o docente. Conforme Diniz (2001, p. 204), “a queixa da dona de casa e a queixa da professora acabam por se tornar muito semelhantes”. Dessa forma, enquanto permanecem no discurso da queixa, “tornam-se impotentes e paralisadas diante de uma possível mudança de posição” (Diniz, 2001, p. 204).

Como forma de amenizar os conflitos existentes na função docente, ajudando as professoras a vivenciarem sua inteireza profissional de maneira consciente, Andaló (1995), Zanella (1999) e Diniz (2001) alegam ser fundamental que a professora reflita criticamente sobre as representações que lhe são atribuídas pelo grupo cultural, utilizando espaços de discussão em que possam questionar sua forma de ser e agir e, ao mesmo tempo, desabafar medos, angústias, dúvidas e incertezas.

Caminhos possíveis: amenizando a confusão de papéis

A fala das professoras pesquisadas auxilia a reconhecer que somos frutos de um processo histórico. As representações construídas sobre a mulher e a professora são construções discursivas criadas pelo próprio sujeito histórico-social e que serviram a um propósito em um dado momento da existência humana, afinal, a mulher passou por períodos históricos em que a construção de sua identidade, sua valorização e reconhecimento social estavam fortemente atrelados à função materna, migrando, também, para a função docente. Entretanto, será que nos dias de hoje ainda há a necessidade dessa aproximação?

Nessa perspectiva, a naturalização do papel docente associado ao materno é fruto de um longo processo de construção histórica, social e cultural. Ter essa clareza é fundamental para que ocorra um processo de mudança.

Nesse sentido, é condição *sine qua non* que os cursos de formação inicial e continuada atuem para além do discurso teórico/metodológico. É imprescindível que tais espaços propiciem a reflexão histórica e subjetiva, sob pena de tais representações se converterem em verdadeiro obstáculo tanto à formação docente quanto à aprendizagem do educando.

Conforme Gomes (2009, p. 40):

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sócio-cultural.

Dessa forma, para viabilizar um curso de formação inicial e continuada de professores que contemple tais dimensões é preciso, em primeira instância, a valorização da educação infantil enquanto espaço de desenvolvimento integral do sujeito, um espaço educativo, em que o cuidado e a educação são realmente indissociáveis. Outro fator importante é perceber os atores sociais que nela agem enquanto profissionais; nem mães, nem tias. Contudo, tal clareza envolve reconhecerem-se detentores de uma historicidade, ou seja, a mudança de paradigma começa pelo olhar “para trás” e “para dentro”.

Assim, Andaló (1995, p. 195) levanta uma proposta de formação continuada sistemática por meio da

formação de grupos que envolvessem os vários segmentos da escola em encontros sistemáticos, que versassem sobre a prática que vem sendo utilizada. Provavelmente, de início esses espaços serviriam apenas como ponto de encontro e continente às queixas e lamentações dos componentes a respeito do seu trabalho”.

Diniz (2001) expõe que o comportamento de queixa representa “uma transição, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está” (p. 204). Esse primeiro momento seria, então, um tempo de desabafo, um período para que as professoras ouçam umas às outras e se identifiquem nas dores e possibilidades, importantes para o aprendizado.

Andaló (1993, p. 195) afirma ainda que

gradativamente, por meio do encaminhamento de um processo de reflexão, esses grupos tornar-se-iam conscientes de suas formas de atuação e mais críticos com relação às (pré) concepções e perspectivas que nutrem a respeito do seu trabalho e da clientela atendida, com quem passariam a comprometer-se mais efetivamente.

Outros autores também colaboram com sugestões de trabalho grupal, com vistas à formação de professores na perspectiva da construção identitária. Leite (1998 *apud* Gomes, 2009, p. 50) sugere “criar situações de tematização da prática pedagógica”, envolvendo

A análise sistemática dos registros diários elaborados pelas educadoras; observação em sala, seguida de supervisão; a sistematização das orientações pedagógicas próprias ou de outras educadoras filmadas em vídeo; a observação de colegas mais experientes e a troca de experiências com elas; a organização do tempo, do espaço e de materiais pedagógicos necessários ao trabalho; a parceria com instituições culturais, bem como a formação dos coordenadores pedagógicos e a criação de mecanismos de acompanhamento das práticas (2009, p. 50).

Zanella (1999b) contribui ressaltando a importância da vivência grupal na formação docente.

A vivência em grupos tem um papel fundamental na constituição tanto do coletivo quanto do singular, tanto do “outro” quanto do “eu”, pois o grupo consiste em um espaço privilegiado de síntese, onde as normas externas são apropriadas pelos sujeitos, num verdadeiro processo de reconstrução da realidade. Segundo Ezpeleta e Rockwell “*é exatamente esta prática de apropriação pelos sujeitos que participam da vida da escola que produz a diversidade, a alteração, a historização da realidade escolar*” (p. 71).

Contudo, a autora expõe o que ela entende por formação grupal no contexto escolar,

As famosas reuniões pedagógicas não necessariamente se constituem como espaços para o acolhimento/explicação das diversidades, pois o mero agrupamento de pessoas não caracteriza um grupo e o resultado de suas atividades não significa necessariamente aprendizagem /desenvolvimento de todos os seus integrantes. **Um grupo não se tomará operativo, promotor de mudanças, a menos que as necessidades de cada indivíduo que o compõem**

se transformem em necessidades do coletivo, reconhecidas em seus aspectos sociais mais amplos. Ou seja, a operatividade de um grupo depende do estabelecimento de relações, de encontros e trocas, onde o que é dito seja considerado indicador de um aspecto a ser re-significado (p. 71, *grifo meu*).

Chamo a atenção para o trecho destacado em negrito. O trabalho grupal necessita de atores que se reconheçam uns nos outros, identifiquem-se nas alegrias e nas dificuldades. Justamente por isso é importante iniciar a formação grupal, proporcionando espaços de desabafo, deixando que cada sujeito se expresse livremente. Num primeiro momento, o comportamento de queixa ficará mais evidente, sendo importante que as participantes se sintam ouvidas e apoiadas. O vínculo começará a se formar a partir desse encontro, quando se reconhecerão umas nas outras. Gradativamente, as necessidades individuais irão abrindo caminho para as coletivas e, assim, um processo de mudança será possível.

Acrescento ainda, que penso ser legítima a colocação feita por Zanella (1999b) no que se refere às reuniões pedagógicas. Em minha experiência profissional, percebo que tais reuniões são comumente o único momento de encontro que as docentes possuem. Entretanto, em muitas situações, estas objetivam discutir planejamentos de aula, festas entre outras questões referentes ao todo da escola, não adentrando em reflexões que contemplem sua subjetividade, seu grupo social ou sua historicidade.

Diniz (2001) considera que ainda estamos distantes de um aprofundamento das dimensões subjetiva e histórica da professora. Contudo, assevera ser de grande importância abordá-las, não só no espaço escolar, mas também nos cursos de formação inicial.

à medida que não impedimos que a angústia, a dúvida, os problemas façam parte do nosso cotidiano, que eles possam ser ditos e discutidos, estaremos nos posicionando frente ao impossível da tarefa de educar sem, contudo, cairmos na impotência que nos paralisa.

Tais momentos de escuta, que contemplem o desabafo, o acolhimento, a compreensão, são fundamentais para promover a criação de vínculos entre as docentes. Partindo desses encontros, elas vão se percebendo como seres interdependentes. Neles, as dúvidas, as frustrações, as angústias, os medos... são compartilhados e a solidão – queixa frequente na fala de algumas docentes – vai dando lugar a uma sensação de pertencimento a um grupo. Nesse momento, elas estarão mais abertas e receptivas ao novo, a uma forma diferente de ver a própria função, a refletir sobre a prática com vistas à mudança de pensamento e ação.

Quando trabalho nessa perspectiva, utilizo dinâmicas de grupos e jogos psicodramáticos, ou seja, dramatizações de cenas do cotidiano, a fim de potencializar o olhar para si, para o outro e para o trabalho docente. No decorrer da atividade, quando entramos na fase da discussão; leituras e vídeos são utilizados para auxiliar a refletir sobre os sentimentos e as razões dessa ou daquela atitude.

Essas são ferramentas que contribuem para que crenças historicamente introjetadas pela mulher professora tomem, cada vez menos, conta da atuação profissional, uma vez que agem como uma “válvula de escape”, amenizando, assim, o peso de anos de representação cultural sobre sua função, auxiliando a docente a assumir de forma mais segura e consciente seu papel profissional.

Considerações finais

As professoras pesquisadas representam uma parcela de um campo educacional brasileiro que é eminentemente formado por mulheres. São mulheres que ingressaram na vida docente por diversos motivos, alguns coincidentes, outros nem tanto, contudo, são partícipes de uma mesma cultura, sendo constituintes e constituídas por ela. São seres sociais dotados de emoção, desejos, sonhos e frustrações e, ao mesmo tempo, são sujeitos e objeto de sua cultura.

São mulheres com histórias pessoais que precisam reconhecer, em sua trajetória individual, sua configuração profissional. Quem sou? Por que escolhi ser professora? O que é ser professora? O que a cultura preconiza como verdade é minha verdade? O que tem de mim e do outro em meu discurso? Que conflitos vivencio? De onde eles vêm? Questões essas que necessitam ser abordadas como uma maneira da mulher reconhecer-se, compreender-se e atuar frente à sua profissão de uma forma mais completa, identificando fusões e confusões no desempenho de seu papel profissional.

Contudo, tal busca subjetiva necessita vir acompanhada de uma profunda reflexão acerca de sua postura pedagógica. Não basta amar o que faz se não souber o que fazer. Portanto, leituras acerca de teorias educacionais seguidas de discussões em grupo traduzem-se em um suporte importante quando se pretende trabalhar o conflito de papéis.

Tornar-se ciente sobre si, seu grupo social, sua historicidade e o trabalho docente são passos importantes para amenizar o conflito existente na função de professora, abrindo portas para uma atuação profissional na qual a mulher saia da posição de vítima frente a uma

exigência sociocultural e passe à protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas e, então, que aja pautada em escolhas refletidas, pontuando um limite claro: até aqui, sou mãe; daqui para frente, sou professora.

Sendo assim, por meio da atividade desenvolvida nessa escola, fica clara a complexidade existente entre a mulher professora e o trabalho pedagógico. Contudo, mais pesquisas necessitam ser realizadas, em escolas públicas e particulares promovendo futuras discussões a respeito dessa temática.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de; SAVIANI, Dermeval; VALDEMARIM, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 1. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2004. 260 p.

ANDALÓ, Carmen Silvia. *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (org.) *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. 1. ed. Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2002.

CARVALHO, Deniz; SANTANA, Janaina. *A educação da mulher: criação da escola doméstica e a modernização da cidade de Natal no início do século XX*. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt10/GT10_2006_01.PDF. Acesso em: 12 dez. 2010.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1990.

DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na a educação infantil*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

KREUTZ, Lúcio. *Professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas, RS: Seiva, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice Bárbara. (org.). *Docência, memória e gênero*. São Paulo, SP: Escrituras, 1997.

PERRENOUD, Phillip. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectiva sociológica*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo, SP: Ática, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira; CORD, Denise. Tia o Tônico me bateu! Considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. *Revista Educação, Subjetividade e Poder*, Porto Alegre, RS, n. 6, v. 6, ago. 1999a.

ZANELLA, Andréa Vieira; CORD, Denise. Atuação docente e educação infantil: contribuições da Psicologia. *Perspectiva*, Florianópolis, RS, v. 17, [n. especial], p. 73-83, jul./del. 1999b.



Parte II
Linguagem, leitura e letramento



Problemas aritméticos e a compreensão leitora³⁷

*Edi Jussara Candido Lorensatti
Tânia Maris de Azevedo*

A linguagem permite a expressão de ideias, pensamentos e intenções. Por meio da linguagem é possível o estabelecimento de “relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (PCN, 1998b, p. 20). A linguagem media a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Há várias práticas não linguísticas que permitem a expressão e a comunicação, como a linguagem musical, visual, gestual, entre outras, porém, sem dúvida, é a linguagem natural³⁸ o meio mais usado no processo ensino-aprendizagem em ambientes escolares. A linguagem verbal humana, escrita ou falada, é a principal mediadora das interações entre professores e alunos.

Tanto a língua materna³⁹ como a linguagem matemática estão presentes no enunciado de um problema

³⁷ Este texto é um recorte da dissertação intitulada *Os mecanismos coesivos no enunciado de problemas de aritmética* defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), em nível de mestrado, sob orientação do professora doutora Tânia Maris de Azevedo, com a coorientação do professor doutor Francisco Catelli, defendida em 2 de junho de 2011.

³⁸ O conceito *língua natural*, para Trask (2004, p. 172), é usado para distinguir as línguas faladas por seres humanos para a comunicação ordinária, daquelas que são linguagens formais construídas como a linguagem matemática.

³⁹ O conceito *língua materna*, ainda conforme Trask (2004, p. 172), refere-se à primeira língua aprendida por um indivíduo.

aritmético e na sua resolução. Concebendo a *linguagem* como um sistema de representações construído pela humanidade para atribuir significados aos objetos, às ações e às relações com a realidade, a linguagem matemática pode ser considerada como um desses sistemas, próprio para a atribuição de significados aos objetos, às ações e às relações próprias do conhecimento matemático (Grasseschi, 2001, p. 163).

Vieira (2000, p. 30) afirma que a etapa essencial na resolução de problemas com enunciados em língua materna é a atividade de compreensão do texto. No entanto, percebe-se um distanciamento, ou melhor, pouca aproximação entre a compreensão de textos proposta nas aulas de Língua Portuguesa e a atividade de resolução de problemas proposta nas aulas de Matemática. A “tradução” de um problema pressupõe a compreensão do texto do problema.

As dificuldades de entendimento de um problema em Matemática, ou em outras áreas de conhecimento, muitas vezes “não estão situadas no âmbito dos algoritmos, das fórmulas ou dos conceitos específicos dessas áreas, mas nas construções linguístico-discursivas dos enunciados dos problemas”, como dizem Azevedo e Rowell (2009, p. 228). Essas autoras ressaltam que podem ser “as dificuldades de nível lexical, sintático, semântico, textual e/ou discursivo que impedem os alunos de resolver adequadamente os problemas por não poderem recuperar sua unidade de sentido” (2009, p. 228).

Desde muito cedo as crianças são desafiadas a resolver diferentes tipos de problemas, ou seja, são colocadas frente a situações que necessitam de soluções, tais como as de vencer obstáculos de diferentes ordens, tomar decisões em jogos ou brincadeiras com seus pares ou atender a ordens de adultos.

O problema, como a tarefa de calcular uma ou várias quantidades desconhecidas, por certo, também já esteve presente em algum momento da vida das crianças, seja em brincadeiras, seja em situações da vida real. Elas, desde tenra idade, já desenvolvem uma variedade de estratégias de resolução de problemas com conceitos aritméticos. Criam-nas, geralmente, ao se verem diante de situações que envolvem números e exigem soluções. No entanto, nem sempre a escola leva esse fato em consideração; nela, as crianças tomam contato com uma Matemática formal, muitas vezes, apresentada como um conjunto de símbolos e regras que devem ser decorados e seguidos. Torna-se difícil, portanto, às crianças, o estabelecimento de relações entre a Matemática “aprendida” na escola e a que elas usam, com sucesso, no dia a dia, como mostram os estudos de Carraher *et al.* (1991).

Como indicam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), um dos objetivos do Ensino Fundamental é o de “que os alunos sejam capazes de questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los” (PCN, 1998, p. 27). Assim, a Matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão, ao “proporcionar a construção de estratégias, a comprovação e a justificativa de resultados” (p. 27), no desenvolvimento da capacidade para resolver problemas, sejam eles dessa ou de qualquer outra área do conhecimento.

O ensino de Matemática não tem só a função evidente de propiciar o desenvolvimento de competências referentes ao manuseio das mais diversas habilidades⁴⁰ matemáticas, mas também a preocupação de proporcio-

⁴⁰ No âmbito deste trabalho, consideram-se competências como ações e operações utilizadas para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas; já o termo “habilidades” refere-se ao plano imediato do “saber fazer”, decorrentes de competências adquiridas (Inep, 1999, p. 7).

nar o desenvolvimento de capacidades como “comunicação, argumentação e validação de processos” (PCN, 1998, p. 56), que necessitam, por sua vez, das habilidades de interpretação e expressão (escrita e falada).

Aprender a resolver problemas de Matemática na escola é deparar-se com um mundo de conceitos que envolvem leitura e compreensão, tanto da língua materna como da linguagem matemática. Oportunizar ao aluno a compreensão do enunciado de problemas o auxiliará não só a resolvê-los como também a ampliar o estabelecimento de inferências e conexões lógicas.

Estaria na compreensão do texto (oral ou escrito) de um problema uma das maiores dificuldades para resolvê-lo?

Problemas aritméticos

“Não tenho problemas. Eles não existem. Se há solução, o problema não existe. Se não há, solucionado está!” (Adalíria)⁴¹

A concepção de *problema*, de forma geral, é subjetiva e dramática; denota um impasse. Geralmente, a referência a um problema traz consigo as noções de *dificuldade*, *perigo*, *conflito* ou de algo que necessita de uma ação para ser resolvido. O que é *problema* para uma pessoa pode não o ser para outra, pois o que é impasse para uma pode não ser para outra.

Problema pode não existir, como argumenta a pessoa citada na epígrafe, pois, se o impasse tem solução, o problema deixa de existir, e, se não a tem, é insolúvel. Essa fala remete ao senso comum em que *problema* está relacionado à *solução*. Também é próprio do senso co-

⁴¹ Uma das máximas na filosofia de vida da mãe da autora deste texto.

num, ao se falar em Matemática, remeter-se à resolução de problemas.

A palavra *problema* já é, em si, na sua grafia, uma dificuldade da Língua Portuguesa. Ouve-se ou lê-se frequentemente em blogs, ferramenta de interação e comunicação muito utilizada atualmente, *pobrema*, *poblema*, ou *probrema*. Basta entrar em um *site* de busca para encontrar letras de música, nome de peças de teatro ou conversas sobre *pobrema*.

Conta o anedotário popular que *pobrema* é o que precisa ser enfrentado no dia a dia nas relações sociais, é aquilo que vem de dentro de cada um, e que *poblema* é o de Matemática (Brandão, 2003, p. 47). Assim, parece que falar em Matemática remete a pensar em problemas, em um tipo específico deles, o problema matemático, que merece ter uma palavra própria diferente da que designa os problemas em geral.

A palavra *problema* tem origem no latim *problēma*, *ātis*, com sentido semelhante ao de *problēma*, em grego, que significa

saliente, cabo, promontório, cúspide; o que se tem diante de si, obstáculo; proteção, armadura, abrigo; o que é proposto, tarefa, questão, assunto controverso, de *probállō*, lançar, dar o sinal; precipitar, impedir, arrastar; colocar diante; arremeter, começar uma luta; lançar em rosto, repreender; propor uma pergunta, questão etc.⁴²

Pelas possibilidades dadas pela origem da palavra, *problema* tem sido estudado e usado correntemente em diversas áreas do conhecimento como *questão*, *exercício* ou *obstáculo*. Fala-se, ademais, em *problema filosófico*, *pedagógico*, *psicológico*, *social*, em *problema de pesquisa*, em *ser um problema*, em *ter problemas*.

⁴² Cf. dicionário Houaiss online. Acesso em: 30 jun. 2009.

Um problema pode ser qualquer questão que dê margem à hesitação ou à perplexidade pela dificuldade de explicação ou de resolução. Sendo assim, pode constituir-se, em alguns casos, num conflito afetivo que afeta o equilíbrio psicológico de um indivíduo ou de um grupo.

Pode-se, ainda, pensar em *problema* como sendo a essência de algo: o problema da pesquisa, o problema da Filosofia, da Pedagogia, da Matemática etc. Mesmo considerado como o fundamento de algo, *problema* refere-se a questões que se quer desvendar: ou a *do quê* determinada área do conhecimento se ocupa, ou ao *o quê* se quer explicar. Em suma, *problema* está ligado a *necessidade*, a *questionamento*, a algo que precisa ser esclarecido.

Já dizia Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.):

Com efeito, nenhum homem sensato formularia como proposição aquilo que não constitui opinião de ninguém, nem como problema aquilo que é evidente para todos ou para a maioria, pois se este último não suscita questionamento algum, o primeiro não seria aceito por ninguém (*apud* Pereira, 2005, p. 357).

Ao se referir a *problema dialético*, na citação acima, Aristóteles o define como “um tema de investigação que contribui para a escolha ou rejeição de alguma coisa” (1973, p. 19). Se não há o que suscite opiniões ou questionamentos, não há problema.

A necessidade de alcançar um objetivo leva à formulação de um problema. O objetivo pode ser o de conhecer, explicar, interpretar ou compreender a realidade. Os problemas surgem quando o indivíduo se depara com o desconhecido, quando aparece a dúvida ou o conflito entre o conhecimento prévio e as questões a que esse conhecimento não responde, mas que necessitam de uma resposta. “Assim, uma questão, em si, não carac-

teriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema” (Saviani, 2000, p. 14).

A palavra *questão* vem do latim *quaestio* (*quaestio-nis*), que significa, entre outras coisas, *busca*, *procura* ou *investigação* (Borba, 2004, p. 1158). Os problemas podem ou não ser investigados; já as questões fazem referência direta a investigações.

Problema, como uma situação que constitui o ponto de partida para uma indagação, também foi pensado por Dewey (1939). Segundo esse autor, a situação torna-se problemática no próprio processo em que o indivíduo se submete à indagação. Nesse sentido, *problema* e *problematização* se confundem.

Definir o que se entende por *problema*, então, pode dar lugar a várias interpretações, desde as que se encontram em dicionários, como “qualquer questão que dá margem à hesitação ou complexidade, por difícil de explicar”⁴³, até as usadas em pesquisas recentes nas quais “um problema não é [...] um exercício de familiarização, é um desequilíbrio, uma ruptura” (Catelli, 1999, p. 154).

Buscar as acepções da palavra *problema* em diversos contextos é tentar trazer à tona as possíveis significações que seu uso implica em cada contexto, especificamente no contexto do ensino de Matemática.

Segundo Proclo⁴⁴, a noção de *problema* adveio da Matemática, que o distinguiu da noção de *teorema*. *Teorema* foi um termo introduzido por Euclides⁴⁵, por volta de 300 a.C., para significar *afirmação que pode ser*

⁴³ Cf. dicionário Houaiss online, acesso em 30 de junho de 2009.

⁴⁴ Proclo (410-485) foi um filósofo neoplatônico.

⁴⁵ Euclides (360 a.C.-295 a.C.) foi um professor e matemático platônico que sistematizou conhecimentos matemáticos em 13 livros.

provada, distinguindo tal situação de *problema*. *Problema*, para Euclides, diz respeito a algo que parte de uma observação imbuída de algum conhecimento prévio na tentativa de conceber algo ainda desconhecido. Essa distinção é apresentada no texto de Campos (1735, p. 313), baseada em estudos de Euclides: “as proposições geométricas são em duas diferenças: ensinão a construir algumas figuras ou demonstrão as propriedades das já formadas: as primeiras se chamão-se Problemas e as segundas Theoremas”⁴⁶. Por essa concepção, os *teoremas* demonstram, os *problemas* ensinam a construir.

O que vem a ser, então, um *problema matemático*? Para Silveira (2001, p. 3), “um problema matemático é toda situação requerendo a descoberta de informações matemáticas desconhecidas para a pessoa que tenta resolvê-lo e/ou a invenção de uma demonstração de um resultado matemático dado”. Nesse sentido, um *problema matemático* pode ser definido como uma situação que requer uma solução ou uma demonstração que não está disponível de início, mas que são possíveis de construção, como explicitam os PCNs (1998, p. 41).

A necessidade de quantificar, contar, medir ou de representar essas ações levou o homem a criar *o número* e a desenvolver competências para, por meio dos números, resolver, primeiramente, problemas de seu cotidiano. A reunião desses problemas no decorrer da história denomina-se, hoje, *Aritmética* ou *Teoria dos Números*.

O estudo da Aritmética sempre esteve presente nas civilizações, como afirma Cambi (1999). Os filósofos da antiguidade também se ocuparam em estudar Matemática, até porque eram eles que refletiam sobre todos os setores da indagação humana. É a parte da Matemática que trata dos aspectos externos dos sistemas de repre-

⁴⁶ Cópia do original, respeitando a escrita da época.

sentação de números (como o sistema de numeração decimal) e algoritmos para implementação das operações fundamentais. Essas operações são as aditivas (adição e subtração) e as multiplicativas (multiplicação, divisão, potenciação e radiciação). Assim, a *Aritmética* se ocupa de quantificar e propor soluções a problemas que envolvem cálculos numéricos, ou seja, problemas matemáticos específicos que, podemos denominar de *problemas aritméticos*.

Compreensão leitora

“Profe, o que tu quer dizer com três de quatro?”⁴⁷

Na acepção mais comum do termo, *ler* refere-se à decifração do texto escrito, embora seja possível *ler* sinais não linguísticos. Compreender um texto escrito faz parte do ato de ler, do reconhecimento das palavras escritas e da reconstituição do sentido que possa ser extraído desse texto. Como diz Ramos (2005, p. 11), “a leitura é um ato do pensamento” e é “carregada de idéias [sic] que são estimuladas e dirigidas pela linguagem escrita”.

Tanto *texto* como *leitura* possuem diversas definições, dependendo do enfoque dado ou do grau de generalidade com que se pretenda definir esses termos.

Texto é uma palavra oriunda do termo latino *texere*, cujo particípio passado *textus*, também usado como substantivo, significa “maneira de tecer”, ou “coisa tecida”, diz Schütz (2009, p. 1). *Texto*, conforme Trask (2004, p. 291), é “uma porção contínua da língua falada ou escrita”.

Como afirma Marcuschi (2009, p. 22), as definições de *texto* podem ser classificadas a partir de critérios in-

⁴⁷ Pergunta de uma aluna que frequentava a sexta série (hoje, sétimo ano) em 1991, à professora de Matemática, autora desta pesquisa.

ternos ao texto (abordagem linguística), ou de critérios temáticos, considerando o *texto* uma unidade comunicativa (abordagem de uso).

Considerando critérios mais amplos que os puramente linguísticos, há definições de *texto* que o consideram como uma “*unidade comunicativa* e não como uma simples unidade linguística” (Marcuschi, 2009, p. 26). Nessa abordagem, Marcuschi (2009) também destaca alguns autores, como Petöfi e Schmidt. Petöfi define *texto* como “uma sequência de itens linguísticos, escritos ou falados, organizada como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extralinguístico)” (*apud* Marcuschi, 2009, p. 26). Schmidt (*apud* Marcuschi, 2009, p. 28) “evita a noção de frase e de coerência, introduzindo como essencial o elemento pragmático” e, nesse sentido, diz que “texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo de ação comunicativo), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função reconhecível”.

Nessa última abordagem, Koch (1997, p. 26) afirma que “o texto pode ser concebido como resultado parcial de uma atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias, que tem lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social”.

Para Fávero e Koch (2008, p. 26), *texto*, em sentido amplo, “designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos”. No sentido estrito, *texto* “consiste em qualquer passagem falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão”.

Nesse sentido, *texto* é “uma amostra de comportamento lingüístico que pode ser escrito ou falado” (Dubois *et al.*, 2006, p. 586).

No que tange à leitura do texto verbal escrito, diz Orlandi (1999, p. 48) que “é o movimento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal”: escreve-se algo para ser lido.

O processo de leitura pode, também, ser concebido de diversas maneiras, diz Leffa (1996, p. 9), dependendo ou do enfoque a ser dado (lingüístico, psicológico, social etc.), ou do “grau de generalidade com que se pretende definir o termo”. Para esse autor (p. 9-24), pode-se considerar “uma definição geral de leitura”, duas “definições restritas” e, ainda, uma “definição conciliatória”.

A leitura, como definição geral, serve de base para as outras definições. Assim, conforme Leffa (1996, p. 10), em sentido amplo, a leitura não se processa só por meio de sinais lingüísticos, trata-se de uma ação do indivíduo que se processa no uso “de segmentos da realidade para chegar a outros segmentos”. Nessa concepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos. Podem-se ler as nuvens, a alegria estampada no rosto de uma criança, uma obra de arte, uma foto, o movimento das andorinhas, enfim, como diz Freire (1988), pode-se ler o mundo.

Num sentido restrito, consoante Leffa (1996, p. 11-16), o processo de leitura pode ser definido como: (a) “extrair significado do texto”; e (b) “atribuir significado ao texto”. Na primeira definição, a compreensão é o resultado do ato da leitura e, nesse sentido, atribui-se mais importância ao texto, cabendo ao leitor subordinar-se a ele. Na segunda aceção, a compreensão é um processo

que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada; ênfase, nesse caso, está no leitor e nas estratégias usadas por ele para conferir significado ao texto.

Para o mesmo autor (1996, p. 11-16), as duas definições apresentam uma série de limitações que advêm da fixação, em cada uma delas, em apenas um dos polos da leitura, isto é, ou no texto, ou no leitor. Além das contribuições do texto e do leitor, para compreender o ato da leitura, há ainda um elemento essencial a ser considerado, qual seja, o processo de interação entre o leitor e o texto. Assim, Leffa (1996, p. 17) propõe o que ele chama “definição conciliatória” de leitura: “ler é interagir com o texto”. Há, nessa definição, uma mescla das concepções anteriores, ou seja, o processo de leitura não apenas enfatiza as informações presentes no texto ou as informações que o leitor traz consigo como também a construção dos sentidos⁴⁸ que ocorrem no processo de leitura.

A *leitura*, para Koch e Elias (2006, p. 9-37), também pode ser entendida sob três enfoques: (a) como uma atividade de captação das ideias do autor, portanto, o foco de atenção é o autor e suas intenções, cabendo ao leitor captar essas intenções; (b) como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, cabendo-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas do texto; e (c) como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

⁴⁸ Por não ser relevante para a consecução dos objetivos desta investigação, não serão distinguidos aqui os conceitos de significado e sentido.

A palavra *ler* vem do latim *legere* e, segundo Paulino (2001, p. 11), na sua origem, encontram-se três significados: (a) *ler*, no sentido de *soletrar*, agrupar as letras em sílabas; (b) *ler*, relacionado ao ato de *colher*, buscar sentidos que estão no interior do texto; e (c) *ler* como *roubar*, criar sentidos que, em princípio, estão ocultos.

O leitor eficiente, para Leffa (1996, p. 45), é “aquele capaz de avaliar a qualidade de sua própria compreensão”, e, de acordo com esse autor (1996, p. 46), “a metacognição⁴⁹ [da leitura] trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo leitor durante o ato da leitura”. Para fazer esse monitoramento, o leitor usará de estratégias que dependem de “componentes psicogenéticos (o desenvolvimento natural da capacidade de reflexão que deve acompanhar o crescimento do indivíduo) e componentes instrucionais (a ação específica da educação para intervir no desenvolvimento da reflexão)” (Leffa, 1996, p. 45).

Além das estratégias metacognitivas, para a compreensão de um texto, há as estratégias cognitivas de leitura. Para Kleiman (2007, p. 50), as estratégias cognitivas da leitura são “aquelas automáticas, inconscientes que possibilitam a leitura rápida e eficiente”, apoiadas no conhecimento de regras gramaticais e no conhecimento de vocabulário. Ressalta-se que se trata de inconsciência do processo, não do resultado, alerta Leffa (1996, p. 47).

As estratégias de leitura auxiliam na compreensão leitora do texto. Compreender um texto “constitui a principal meta da leitura”, dizem Alliende e Condemarrín (2005, p. 111), e requer do leitor certas habilidades.

⁴⁹ Conforme Flavell (*apud* Leffa, 1996, p. 47), metacognição refere-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos ou produtos cognitivos e tudo que se relaciona a eles.

A compreensão é um processo “que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada”, com ênfase no “aspecto temporal e mutável do ato da leitura”, não na dimensão espacial e permanente do texto (Leffa, 1996, p. 15).

A compreensão leitora exige do leitor o processamento cognitivo de nível lexical, gramatical, semântico e representacional, conforme os estudos da psicologia cognitiva e as teorias do processamento textual. Ao ler, o indivíduo processa operações que permitem: (a) a decodificação, ou seja, o acesso às palavras (nível lexical); (b) a representação das relações entre as proposições que formam o texto (nível gramatical); (c) a identificação da estrutura de relações entre as ideias do texto, o reconhecimento das informações substanciais e acessórias (nível semântico); (d) a formação de um modelo ou representação situacional (Ramos, 2006, p. 219).

A quantidade e a diversidade das representações guardadas na memória do leitor influenciam sua capacidade de estabelecer conexões necessárias à compreensão de um texto. Pode-se afirmar, então, que um mesmo texto lido por diferentes pessoas poderá ser compreendido de várias formas, ou ainda, que uma mesma pessoa pode ler o texto em tempos diferentes e ter níveis de compreensão diversos.

Para Madruga *et al.* (2006, p. 57-58), “*la representación que el sujeto construye en su mente no es ya una copia literal del texto, sino que es la esencia semántica o idea lo que se almacena y recuerda*”. Ao ser lido, o texto é reestruturado nas representações mentais do leitor. Essas representações, segundo Bartlett (*apud* Madruga *et al.*, 2006, p. 57), resultam das interações dos itens que procedem do texto com aqueles recuperados pela memória, em um processo construtivo, possibilitando uma

reorganização mental do texto, numa nova formulação coerente de conteúdo e carregada de sentidos.

Diferentes teorias têm descrito o processo de compreensão leitora como a construção de uma *estrutura*, conforme diz Madruga *et al.* (2006, p. 58). Nessas propostas, a estrutura mental de compreensão se constrói mediante a projeção da informação entrante sobre a informação prévia armazenada. A partir dessa primeira representação, estabelecem-se novas relações, criando novas estruturas. Nessa concepção, a compreensão leitora resulta, de acordo com vários autores, entre eles Kintsch (*apud* Madruga *et al.*, 2006, p. 59-61), da construção de uma estrutura que se faz em três níveis de representação: (a) da linguística superficial; (b) do texto base; e (c) do modelo situacional.

A representação linguística superficial é elaborada a partir das palavras e de outros itens das frases do texto, como a pontuação, num processo de reconhecimento que permite o avanço nos níveis da compreensão leitora. A representação do texto-base é proposicional; especifica as relações semânticas entre as diferentes partes do texto. Trata-se da representação do texto em si mesmo.

A representação do modelo situacional corresponde à construção de um modelo mental⁵⁰ daquilo que é explicitamente mencionado ou inferencialmente sugerido no texto; as proposições constituídas pelas informações textuais se integram ao conhecimento prévio do leitor. O modelo situacional é uma representação mental que corresponde às elaborações do leitor, formadas a partir

⁵⁰ Modelo mental, para Norman (1990, p. 257), é o modelo conceitual particular da maneira como um objeto funciona, como os eventos acontecem ou como as pessoas se comportam, que resulta da tendência do ser humano de dar explicações para as coisas. Esses modelos são essenciais para ajudar a entender experiências, prever reações e manipular ocorrências inesperadas.

dos conhecimentos linguísticos, de suas experiências e de seu conhecimento de mundo.

As representações construídas em cada nível permitem o avanço para o nível seguinte, embora tais construções sejam muitas vezes parciais, conforme demonstram os estudos de Kintsch (*apud* Madruga *et al.*, 2006, p. 61). Essa concepção modular de construção permite dizer que cada nível é um objeto mental distinto, autônomo, que se constrói um sobre o outro mais simples, interativamente.

Para atingir o nível de representação do *modelo situacional*, o leitor envolve-se ativamente na leitura; faz uma “pesquisa” em sua memória buscando informações, relaciona-as semanticamente com as do texto, refletindo sobre a importância relativa dessas informações, selecionando-as. Essas relações são as que guiam o leitor para o que é relevante para ele, enquanto leitor, no momento da leitura, ativando o conhecimento necessário para a possível construção de novas aprendizagens ao integrar parte da nova informação adquirida na leitura ao que já conhecia sobre o assunto. Os diferentes graus de compreensão que se estabelecem entre o leitor e o texto dependem dos diferentes graus de representação que vão sendo elaborados durante a leitura, o que faz o ato de ler ser temporal e mutável. A compreensão leitora não depende somente do material textual, mas também de quem o lê.

A resolução de problemas aritméticos e a compreensão leitora

Há um senso comum sobre a não aprendizagem na resolução de problemas de matemática e em específico aos de aritmética, nas atividades escolares. De um modo geral, os professores atribuem essa dificuldade ao fato

de que “o aluno não interpreta corretamente o texto”, ou ainda, de que os alunos têm “dificuldades de leitura”.

Um problema aritmético não é uma frase qualquer ou um conjunto de frases quaisquer, mas frases constituídas de sentido, no nível de compreensão em um dado contexto em que são pronunciadas, constituídas de argumentos e que devem atender aos objetivos de comunicação. A compreensão leitora de um problema aritmético refere-se à compreensão de um texto verbal escrito em língua natural de uma situação que exige uma solução matemática.

A partir das ideias de Polya (1978, p. 3-13), pode-se fazer um resumo dos quatro passos propostos para a resolução de problemas: compreensão, estabelecimento de um plano de resolução, execução desse plano e retrospecto. Essas etapas não são rígidas ou inflexíveis, é algo que serve apenas para guiar o processo de resolução, uma vez que esse é muito mais amplo e rico.

Na primeira etapa, deve-se compreender o que sugere o problema, retirar os dados relevantes nele contidos, verificar o que está sendo perguntado e o que precisa ser resolvido em termos de conhecimentos matemáticos. Na etapa seguinte, o autor diz que há a necessidade de se fazer, mentalmente ou por escrito, a conexão teoria-prática-problema (a teoria, como conhecimentos matemáticos aprendidos anteriormente, conhecimentos prévios; a prática, como conhecimentos obtidos das vivências diárias). Dessa conexão, podem resultar vários planos ou estratégias para a solução do problema. Em seguida, após escolha de um plano, deve-se executá-lo. Por último, é preciso verificar se a solução encontrada corresponde ao que foi solicitado pelo enunciado ou pela pergunta do problema. Polya (1978) chama essa etapa de retrospecto.

Ao ressaltar a primeira etapa proposta por Polya (1978), pode-se afirmar que a compreensão de um problema aritmético depende, em grande parte, das relações que o leitor estabelece entre seus conhecimentos e as informações que o problema traz, na reconstrução do sentido dado pelo autor. Essa reconstrução depende de conhecimentos em relação à língua, dos conteúdos abordados e de capacidades cognitivas de selecionar, processar e organizar informações, por um lado; e de conhecimentos linguístico-discursivos específicos, por outro.

A quantidade e a diversidade das representações guardadas na memória do leitor influenciam em sua capacidade de estabelecer conexões necessárias para a compreensão de um texto, logo, também para a compreensão leitora de um problema aritmético.

Talvez, a aproximação entre a compreensão leitora, proposta quase exclusiva das aulas de Língua Portuguesa, e a atividade de resolução de problemas, também desenvolvida quase unicamente nas aulas de Matemática, possibilite uma melhor “tradução” de um problema aritmético e, por conseguinte, possa facilitar a resolução desses problemas.

Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Tradução de Ernani Rosa. 8. ed. Porto Alegre, RS: Artemed, 2005.

ARISTÓTELES. *Tópicos*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Borheim. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1973. [Coleção Pensadores].

AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, J. (org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

BORBA, F. S. (org.). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo, SP: Unesp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRANDÃO, I. L. *Calcinhas secretas*. São Paulo, SP: Ática, 2003.

CATELLI, F. *O alvorecer da medida: uma gênese virtual*. Caxias do Sul, RS: Educus, 1999.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo, SP: Unesp (FEU), 1999.

CAMPOS, M. *Item de geometria plana e sólida segundo a ordem de Euclides, príncipe dos geômetras*. Lisboa Occidental: Officina Rita Cassiana, 1735. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 8 out. 2010.

CARRAHER, D.; CARRAHER T.; SCHLIEMANN, A. *Na Vida Dez, Na Escola Zero*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

DEWEY, J. *Experiência e natureza; Lógica – a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1939.

DUBOIS, J. *et al. Dicionário de linguística*. São Paulo, SP: Cultrix, 2006.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. *Linguística textual: introdução*. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. [Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino: 9].

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

GRASSESCHI, M. C. C. A linguagem matemática e a língua nativa. *In: Educadores: memórias, imagens, vozes e saberes. Educação & Linguagem*, v. 4, n. 4, [edição especial]. São Paulo, SP: Metodista, 2001. p. 163-172.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre, PT: Sagra/D. C. Luzzatto, 1996.

MADRUGA, J. A. G., ELOSÚA, M.R. GUTIÉRREZ F., LUQUE J. L., GÁRATE M. La construcción de la representación semántica de los textos. In: MADRUGA, J. A. G.; ELOSÚA, M. R.; GUTIÉRREZ F.; LUQUE J. L.; GÁRATE M. *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Buenos Aires, ARG: Paidós, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife, PE: UFPE, 2009.

MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. Tomo III (K-P). São Paulo, SP: Loyola, 2001a.

NORMAN, D. A. *O design do dia-a-dia*. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2006.

ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, V. H. (org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999.

PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte, MG: Formato, 2001. [Educação em formação].

PEREIRA, V. W. (org.). *Leitura e Cognição: teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental*. 2009. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/leituraecognicao/e_book_2009.html. Acesso em: 12 jan. 2011.

POLYA, G. *A arte de resolver problemas*. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro, RJ: Interciência, 1978.

PROCLO. *Comentários sobre o Livro I de Euclides*. Disponível em: <http://www.boonic.com.br/enciclopediapt/281753/problema-filosofia.html>. Acesso em: 8 out. 2010.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. A solução de problemas nas ciências da natureza. In: POZO, J. I. (org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

RAMOS, W. M. *A compreensão leitora de professoras do ensino fundamental*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHÜTZ, R. *Word histories*. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-hist.html>. Acesso em: 25 jan. 2011.

SILVEIRA, J. F. P. *O que é um problema matemático?* Disponível em: <http://athena.mat.ufrgs.br/~portosil/resu1.html>. Acesso em: 30 mar. 2009.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

VIEIRA, E. Aprendizagem, raciocínio e resolução de problemas matemáticos. *Projeto – Revista de Educação: Matemática*, v. 2, n. 3, jul./dez. 2000.



Leitura literária: prática cíclica na formação de leitores e educadores⁵¹

*Deline Farenzena
Neires Maria Soldatelli Paviani*

Introdução

Iniciar este artigo, tentando definir *leitura*, é uma tarefa que levaria horas debruçando-se e discutindo sobre o assunto, até chegar ao consenso de algo que englobasse tudo o que a leitura abrange: desde os tipos, os modos e as possibilidades de leitura; a concepção dos conceitos dos principais autores da área; até o relato das experiências de quem já foi, é ou virá a ser leitor e – por que não? – mediador de leitura.

É justamente sobre as experiências em leitura que se reporta a pesquisa *A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio*, cujo propósito é verificar, inicialmente, em que grau e em que medida os que passam pela universidade necessitam complementar e dar continuidade à sua formação por meio da leitura, principalmente de obras literárias; e, posteriormente, que influências esses profissionais acabam por exercer na população em relação à difusão e à formação de hábitos de leitura, fazendo dela uma prática cultural, inse-

⁵¹ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação (mestrado) da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da professora doutora Neires Maria Soldatelli Paviani e defendida em maio de 2011.

rida naturalmente na comunidade e na família, além da escola.

Assim, as perguntas que conduzem o estudo dizem respeito a: como o egresso de curso superior lida com a leitura na comunidade onde atua social e profissionalmente? Como a leitura de obras literárias pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional e para a relação do egresso de curso superior com a comunidade da qual faz parte?

A partir das questões, entende-se que mais do que resgatar experiências de leitura trazidas pelos sujeitos da pesquisa, egressos de curso superior, busca-se, com esse estudo, proporcionar experiências de leitura literária a esses mesmos sujeitos e às pessoas com quem convivem. Logo, essas experiências relacionam-se ao que Colomer (2007, p. 70) entende por literatura, ou seja, “é um dos instrumentos humanos que melhor ensina a *se perceber* que há mais do que o que se diz explicitamente”. E a autora segue afirmando que “aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar”.

É importante destacar também que o estudo foi desenvolvido em uma comunidade de zona rural, localizada no interior de Veranópolis/RS. A escolha do local se deve ao fato de a comunidade apresentar muitos habitantes com curso superior. Além disso, um estudo tão pontual, como a questão da leitura nessa comunidade, pode ser justificado por meio do que Pozenato entende por região:

antes era preciso demonstrar que o regionalismo não consistia numa visão estreita do processo social, em qualquer de suas dimensões; hoje, a percepção das

relações regionais é vista como um modo adequado de entender como funciona, ou pode funcionar, o processo de mundialização de todas as relações humanas (2003, p. 149).

Logo, desenvolver uma pesquisa sobre leitura, na região de abrangência da Universidade de Caxias do Sul, é justamente pensar a respeito de tal questão, não a partir dela exclusivamente, mas estendê-la também ao âmbito educacional e cultural. Assim, de modo a alcançar esse objetivo, são utilizados como instrumentos na coleta de dados: a observação (de caráter etnográfico) e o questionário.

Após a obtenção de dados que constituíram o *corpus* da pesquisa, foi possível visualizar e entender a situação da leitura na comunidade. Nesse sentido, foram realizadas oficinas de leitura com os egressos de curso superior. Essas oficinas que ocorreram em forma de roda e que partiram de leitura de crônicas, além de proporcionarem o contato dos egressos com o texto literário, possibilitaram também a troca de opiniões e de comentários (posicionamentos) entre eles, em relação aos textos lidos, e o uso de estratégias de leitura com vistas à compreensão e à autonomia desses sujeitos-leitores.

Em relação à base teórica da pesquisa, articulam-se autores voltados tanto à história da leitura de um modo mais amplo, quanto à história da leitura na região de Colonização Italiana, da qual faz parte a comunidade rural, foco desse estudo. Como a pesquisa preocupa-se, de certa forma, em destacar a leitura literária com vistas à formação humana, pode-se afirmar que também há uma base teórica filosófica. Os autores que compõem esse quadro são: Cavallo e Chartier (1998), Lajolo e Zilberman (1999; 2002), Kant (2002) e Freire (1996), entre outros.

Do mesmo modo, há autores que vêm esclarecer alguns conceitos e trazer contribuições a respeito do que é o sociointeracionismo discursivo, como se caracterizam os gêneros de texto da esfera literária e quais são as estratégias de leitura que podem ser utilizadas na leitura desses. Dentre os autores, encontram-se: Bronckart (2003), Vygotsky *et al.* (2006), Bakhtin (2003), Moisés (1998) e Solé (1998).

Outros autores que compõem o quadro teórico e que contribuem para a análise e interpretação dos dados são: Petit (2008; 2009), por referir-se a um estudo semelhante ao dessa pesquisa, ou seja, a leitura nas comunidades; Vargas (s/d) que contribui com um embasamento sobre o funcionamento das rodas de leitura e a importância de se ler em grupo; Kant (1998) e Jauss (1994), a fim de discutir o gosto estético; e Gaskell (2002), para explicitar o uso da entrevista de grupo focal nessa investigação.

Um olhar sobre a história da leitura

É possível iniciar essa discussão voltando-se aos inúmeros questionamentos que a pesquisa possibilita. Um deles seria o de refletir sobre qual foi ou qual tem sido a razão principal da leitura na vida das pessoas, ou seja, lê-se apenas com a intenção de *informar-se* ou há também a preocupação em ler para *formar-se*?

Essa é, sem dúvida, uma questão que faz retornar ao passado e pensar sobre a época em que Jesus viveu, na qual as pessoas sentavam ao seu redor simplesmente para ouvi-lo. Época, essa, recordada por Manguel (1997). Igualmente, Cavallo e Chartier (1998) mostram ao leitor que os gregos, além de oralizarem seus conhecimentos, com vistas à formação profissional e ao aperfeiçoamento daqueles que não dominavam a técnica de ler, criaram

uma teoria da leitura, que tratava principalmente da expressividade da voz no ato de ler, a qual estava ligada à práxis teatral.

Cavallo e Chartier (1998) também lembram que com os romanos há um progresso na alfabetização, pois a leitura deixa de restringir-se a sacerdotes e nobres, passando a tomar cada vez mais conta do espaço, por meio de cartazes, documentos etc. Também há a criação de bibliotecas e a substituição do rolo pelo *codex*, um tipo diferente de livro.

Há, na Idade Média, outro fato mencionado pelos autores, a mudança da leitura realizada em praças e ruas para o interior das igrejas e escolas religiosas, que se limita então à leitura das Sagradas Escrituras e textos de edificação espiritual. Além disso, a leitura em voz alta é substituída pela leitura silenciosa. Mas esse quadro modifica-se com o renascimento das cidades nos séculos XI e XIV e o progresso das escolas que passam a ser consideradas os lugares do livro. Com isso, o livro é considerado a fonte do saber e não mais um depósito de conhecimentos.

Assim, junto à história da leitura, percebe-se o desenrolar da história da educação. Outros momentos que merecem ser destacados e aos quais se referem os autores (1998) são: a Inquisição que, por meio da Igreja e do Estado buscava colocar obstáculos à difusão das ideias consideradas perigosas para a autoridade católica e para os soberanos absolutos. Contrário a esse fato, há o surgimento da imprensa, invenção de Gutenberg, que amplia a produção e distribuição dos livros.

Outra ferramenta que revoluciona tanto o processo de leitura quanto o educacional é o uso do computador, que, conforme afirmam os autores (1998), por intermé-

dio do texto em sua representação eletrônica, pode-se atingir qualquer leitor em qualquer espaço.

No Brasil, Lajolo e Zilberman (1999) assinalam que o desenvolvimento da leitura se dá apenas por volta de 1840, quando começam a haver alguns traços necessários para a consolidação de uma sociedade leitora: as tipografias, livrarias, bibliotecas e a escolarização um tanto precária ainda. Sobre isso, as autoras explicitam que o desenvolvimento da educação está vinculado a um projeto evangélico de política catequética, executado pelos jesuítas.

Depois disso, há dois momentos muito importantes para a história da leitura no Brasil, dentre eles, o fortalecimento da língua nacional que se deu não apenas por meio de seu ensino, mas também com o ensino da literatura e o destaque obtido com a Semana de Arte Moderna, que vem romper com a estética dominante. Esse rompimento provoca o outro momento, o de repressão daqueles que iam contra as ideias vigentes. Tal movimento se deu no governo de Getúlio Vargas e ficou conhecido como Ditadura Militar.

No que se refere a um processo de leitura mais regional, em específico ao desenvolvimento da leitura na região de Colonização Italiana, da qual a comunidade rural desse estudo faz parte, pode-se mencionar com base em Battistel e Costa (1982, p. 47) que, apesar de não ser um hábito tão frequente, os primeiros imigrantes eram alfabetizados como a maior parte dos habitantes da Itália e que sua cultura se resumia a ler, escrever e contar. Naquela época, o que dificultava a leitura era a pouca quantidade de livros. Eram muito poucos, mas não impediam a eficácia dos imigrantes em contar histórias que relatavam experiências próprias.

Outro elemento que muito contribuiu para que as primeiras gerações fossem consideradas semiletradas, tratava da necessidade de trabalhar para a sobrevivência. Battistel e Costa (1982, p. 47) relatam que o estudo era visto como atividade não lucrativa e, por isso, era aceito e promovido só enquanto houvesse folga nos serviços da lavoura. Alguns relatos trazidos pelos autores comprovam o que foi dito: “Para ter o que comer, é necessário trabalhar”; “Só estudar, não enche barriga”.

Vinculada à questão do trabalho, Battistel e Costa (1982, p. 46) apresentam o principal motivo que levou o italiano a afastar-se de sua Pátria e a enfrentar o imprevisível, que foi, para a grande maioria, uma perspectiva de liberdade pela independência e autonomia econômicas, radicadas na posse da terra.

Embora a dificuldade em lidar com a língua, segundo Gardelin (1988, p. 8), no Rio Grande do Sul, houve o surgimento de uma literatura, de caráter popular, que evidenciava que o dialeto, além de ser uma autêntica língua, possuía todas as características adequadas à poesia e à prosa.

Logo, o ponto principal de partida de tal literatura foi a *Stafetta Riograndense*, atual *Correio Riograndense*, dos Padres Capuchinhos, que também foram os primeiros a escrever alguns textos. A partir de então, o público passou a ter contato com obras como *Nanetto Pipetta*, *Stória de Nino*, *Togno Brusafрати*, *Poemas de um Imigrante Italiano*, e *Masticapolenta*, que Battistel e Costa (1982, p. 47) consideram intraduzíveis, porque realistas e tipicamente concretas.

Para os referidos autores (1982), muitos costumes e situações de vida são identificados por meio das palavras usadas para significá-los. No entanto, tais pos-

sibilidades poderão desaparecer na medida em que o português se generaliza. Por isso, o dialeto se constitui uma forma plena da memória da vida dos antepassados.

Além dessas histórias publicadas em jornais, os imigrantes costumavam se reunir para contar outras histórias sobre situações vividas por eles. Desse modo, eles compartilhavam canções de ninar, orações e cantigas de roda, que constituíam sua cultura, seu processo de leitura e, portanto, compunham uma forma de educação.

Um olhar sobre a leitura na escola e na universidade

Novamente, abre-se espaço para discutir o real propósito da leitura, mas não a partir do meio em que as pessoas vivem, em que a leitura é parte de sua cultura, e, sim, de locais específicos destinados a trabalhar essa prática: a escola e a universidade. Algumas pesquisas têm se dedicado a estudar a dificuldade de trabalhar leitura na universidade e têm confirmado, por meio de resultados, que esse déficit pode estar relacionado à leitura na escola.

Fontana e Paviani (2007, p. 69) entendem que, para que a leitura ocorra, não basta ter desenvolvido o gosto de ler, é preciso muito mais do que isso, ou seja, é necessário ter técnica, ou melhor, o seu domínio, o que, no entanto, não é perceptível entre os universitários, apesar de todo o esforço de quem se preocupa com a formação desses universitários.

Por intermédio de pesquisas realizadas pelas autoras (2007), ficou constatado que os alunos têm dificuldades de ler e compreender o que leem, por apresentarem resistência à leitura. Tal resistência pode ser compreen-

dida como fruto de um trabalho de leitura muitas vezes imposto pela escola. Porém, o que se apresenta como mais preocupante são os reflexos que essa deficiência em leitura tem causado na formação dos universitários.

Andrade (2004, p. 122), cujo enfoque das pesquisas se direciona à formação de professores-leitores, afirma que se passam quatro anos e os alunos acabam por aprender a escrever academicamente. A autora ainda enfatiza que os alunos incorporam o como deve ser feito. Enfim, segundo ela, a leitura e a escrita constituem a aprendizagem de um saber prático necessário à sobrevivência como aluno na instituição universitária.

A partir do que evidenciam as pesquisas, pode-se questionar que tipo de formação está sendo dada aos alunos da graduação dos cursos de licenciatura, que um dia virão a atuar na escola. E desse questionamento, pode-se inferir que investir em um trabalho eficaz de leitura dentro da universidade pode contribuir para que a mesma eficácia se dê na escola, uma vez que o profissional da educação, ao concluir seu curso superior, em tese, estaria apto a trabalhá-la. Por isso, a leitura como processo cíclico de formação de leitores e educadores.

Mas, outra evidência, apresentada por Andrade, é de que os profissionais formados pela universidade, que já atuam no meio em que vivem, também se encontram despreparados em relação à leitura e desconhecem o quanto ela pode auxiliar em um melhor desempenho profissional. Esse auxílio não se refere apenas ao que a leitura técnica pode proporcionar, mas principalmente à literária, que não ocupa um lugar específico no ensino superior, mas que está muito presente no meio e ajuda a compreender melhor as outras pessoas e as situações do cotidiano.

Assim, é necessário mostrar às pessoas os diversos gêneros discursivos existentes em nossa sociedade, para que, conhecendo-os, aperfeiçoem, inclusive, seu desempenho enquanto cidadãos. Marcuschi (2004, p. 16) explicita que os gêneros podem ser concebidos como formas culturais e cognitivas de ação social e que, quando se ensina às pessoas a operarem com um gênero, se ensina um modo de ação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

Logo, é preciso reconhecer que a escola e a universidade não são as únicas formas de se ter acesso ao conhecimento, há outras formas, as quais essas instituições também devem recorrer. E, dentre elas, encontra-se o conhecimento que emerge da leitura literária, descontraída, descompromissada ou não com a realidade.

Bronckart (2003, p. 22) contribui tanto para o entendimento da existência dos diversos gêneros presentes na sociedade, quanto para a riqueza da leitura literária, ao afirmar que a posição interacionista considera a historicidade do ser humano e se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que formas de interação de caráter semiótico.

Segundo o autor, a posição sociointeracionista trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.

Por isso, tal posição está de acordo com o que se propõe nesta pesquisa, que é desenvolver um trabalho com leitura literária no meio em que egressos de curso superior e outras pessoas convivem, de modo a, por meio da leitura, fazê-los sair de sua menoridade e atingir o esclarecimento⁵², termo esse explicitado por Kant (2002).

Diante de tais observações, é válido explicitar um pouco a respeito do que é texto literário e quais as estratégias de leitura utilizadas nesta pesquisa para desenvolver um trabalho de leitura literária. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao tratarem da especificidade do texto literário, entendem que:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (PCNs, 2000, p. 37).

Bakhtin (2003, p. 362) acrescenta que o texto literário transcende os séculos. Para ele, as obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade. Sendo assim, segundo o autor, contentar-se em compreendê-las e explicá-las, a partir unicamente das condições de sua época, é condenar-se a jamais penetrar as suas profundezas de sentido.

E, para demonstrar ainda mais a importância do texto literário, Bakhtin (2003, p. 365) explicita que, no

⁵² “Esclarecimento” não no sentido de entendimento, mas de não dependência do outro. Kant (2002) compreende a educação como o processo inicial de esclarecimento da razão.

processo de vida póstuma de uma obra, ela se enriquece de novos significados, de um novo sentido, parecendo superar a si mesma, superar o que era na época de sua criação. E, assim, o autor dispõe de conceitos como dialogismo⁵³, polifonia⁵⁴ e intertextualidade⁵⁵ que ajudam a entender o que é o texto literário.

Sem dúvida alguma, o professor necessita tomar conhecimento desses conceitos e ampliar os seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, para que possa então elaborar estratégias de leitura dos mais variados textos e, com isso, oferecer essa diversidade a seus alunos e torná-los competentes em leitura. Mas, para que isso aconteça, é imprescindível que o professor seja um leitor.

Da coleta de dados à execução da pesquisa

A coleta de dados evidenciou a pouca leitura por parte dos habitantes da comunidade rural, em especial os egressos de curso superior, foco deste estudo. Leitura essa realizada muito mais por mulheres do que por homens, interessados em leituras técnicas e teóricas, que tenham a ver com sua área de atuação. Além disso, egressos que durante sua vida tiveram a leitura presente em suas casas, embora não com muita frequência. Os egressos deixam claro, na coleta, que o mesmo acontecia na escola, onde o professor apenas tratava da leitura como algo obrigatório aos alunos e que, não era muito diferente na universidade, em que restringia-se apenas à formação.

⁵³ O dialogismo se refere à existência de um locutor e de um interlocutor que inseridos em um contexto, irão interagir, apropriando-se do que o “outro” fala e formando réplicas (Machado, 2005).

⁵⁴ A polifonia ocorre quando é possível perceber outras vozes no texto (Bezerra, 2005).

⁵⁵ A intertextualidade diz respeito a uma relação que se estabelece entre os textos e que é constitutiva da literatura (Bakhtin, 2003).

Após esse quadro, houve então a necessidade de escolher o texto literário a ser utilizado nas oficinas oferecidas pela pesquisa, bem como traçar estratégias de trabalho com esse texto. Solé (1998, p. 73-74) entende que as estratégias pressupõem “autodireção”, ou seja, elas devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral da leitura e ajudá-lo a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura.

Tendo em vista isso, pode-se explicitar que a escolha em trabalhar crônicas com os egressos de curso superior da comunidade, justifica-se pelo fato ser um gênero textual breve em que tempo e espaço são dimensionados de forma reduzida e em que os personagens geralmente provêm de uma situação da realidade, devido a isso, consegue aproximar-se mais do interesse do leitor.

Desse modo, dentre as crônicas utilizadas nas rodas de leitura desenvolvidas na pesquisa, é possível encontrar tanto crônicas jornalísticas (como é o caso das crônicas de Scliar), como crônicas literárias (de Sabino, Veríssimo...), e tal mescla se deve ao fato de a jornalística servir, nesse caso, como estratégia para a leitura de crônicas literárias.

Moisés (1998, p. 108), ao se referir à crônica, entende que “quando o caráter literário assume primazia, a crônica deriva para o conto ou a poesia, conforme se acentue o aspecto narrativo ou contemplativo”. Assim, o autor (1998, p. 111) afirma que “enquanto poesia, a crônica explora a temática do ‘eu’, resulta de o ‘eu’ ser o assunto e o narrador a um só tempo, precisamente como todo ato poético”.

Por outro lado, conforme Moisés (1998, p. 114) aponta, “a crônica voltada para o horizonte do conto

prima pela ênfase posta no ‘não-eu’, no acontecimento que provocou a atenção do escritor”. Além disso, o autor (1998, p. 116) mostra outras marcas caracterizadoras existentes na crônica, dentre elas: a brevidade, ou seja, o fato de ser um texto curto; e a subjetividade, em que o foco narrativo situa-se na primeira pessoa do singular, ou seja, o “eu” está presente ou de forma direta, ou na transmissão do acontecimento segundo sua visão pessoal.

Assim, as rodas de leitura foram elaboradas a partir das crônicas, considerando as estratégias de leitura que Kleiman (2004) e Solé (1998) apresentam. Para elas, é preciso: considerar os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos que o leitor possui e que compõem seu conhecimento prévio; esclarecer que objetivos são esperados em determinada leitura; usar estratégias que venham contribuir para que o aluno se torne cada vez mais autônomo; valorizar o uso da polifonia e da intertextualidade na leitura, visando fazer com que o aluno estabeleça um diálogo produtivo com os textos; seguir o processo de antecipação, inferência e verificação, muito comum no que diz respeito às estratégias de leitura; valorizar as perguntas dos alunos e perceber todo o processo de leitura como um momento de avaliação não apenas do aluno, mas principalmente do trabalho do professor.

A realização das rodas de leitura deve-se, principalmente, à necessidade de atingir um dos objetivos da pesquisa, que era propor, a partir de constatações, formas de atuação eficazes, de profissionais de curso superior em projetos de extensão, integrando a família, a escola e a comunidade. Logo, foram realizados três encontros em que os participantes tiveram contato com crônicas

e outros textos literários e nos quais foram aplicadas as estratégias anteriormente descritas.

As rodas de leitura sucederam conforme o que apontam Petit (2009) e Vargas (b, sem data) que também possuem experiências semelhantes. Petit (2009, p. 153) traz o exemplo das tertúlias, que se assemelham às rodas, e as concebe como uma reunião de pessoas para discutir ou conversar. A autora expõe que a participação na tertúlia é livre, bem como a fala, e a leitura dos textos propostos pelas animadoras, facultativa. O tempo é essencialmente consagrado ao comentário de obras lidas, que circularam entre os participantes. A reunião consiste em uma troca informal de comentários sobre o tema, as ideias, a recepção, a relação dos livros lidos com diferentes aspectos da vida, mas também sobre a técnica literária, a qualidade da edição e da ilustração.

Para ela (2009), as rodas irão pôr em relação pessoas de meios sociais diferentes, e, além de contribuírem para a melhoria das relações interpessoais, propiciam tanto o desenvolvimento pessoal, quanto o sociocultural. Quanto ao funcionamento, Vargas (b, s/d), que possui grande experiência em rodas, explicita que as rodas são leituras públicas de texto, realizadas dentro de um Centro Cultural onde, simultaneamente, outros eventos estão em cartaz: cinema, vídeo, exposições, teatro etc. Para ela, colocar leitura nesse espaço, ou seja, fora da escola ou da universidade, significa equipará-la às outras atividades de lazer ali oferecidas. Sendo assim, pode-se dizer que a leitura é uma prática social como outras, mas uma prática que estará sempre atrelada à escola e ao ensino.

Diante das considerações feitas, pode-se dizer que além de proporcionar uma experiência voltada à ética, aos sujeitos da pesquisa, egressos de curso superior, ao

se depararem com a leitura de textos literários, o estudo buscou oferecer também a esses sujeitos uma experiência estética, que Kant busca explicar:

Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto com vista ao conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto, não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação *não* pode ser *senão subjetivo*. Toda a referência das representações, mesmo a das sensações, pode porém ser objetiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objeto, mas no qual o sujeito se sente a si próprio do modo como ele é afetado pela sensação (1998, p. 89)

Relacionado a isso, Jauss também faz contribuições ao estudo, ao esclarecer que:

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. À medida que essa distância se reduz, que não se demanda da consciência receptora nenhuma guinada rumo ao horizonte da experiência ainda desconhecida, a obra se aproxima da esfera da arte “culinária” ou ligeira (1994, p. 31-32).

Ambas as citações levam à necessidade de pensar em desenvolver, cada vez mais, uma educação com vistas tanto ao ético quanto ao estético, ou seja, uma educação com vistas ao humano.

Considerações finais

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como a leitura de obras literárias pode contribuir para o aperfeiçoamento pessoal e profissional de egressos de curso superior, a partir de observações de seus hábitos de leitura e constatações em suas atividades profissionais e sociais, e, ainda, de como isso pode influenciar as pessoas de sua comunidade, no desenvolvimento de práticas de leitura.

No entanto, a investigação sobre a leitura dos egressos de curso superior dá margem à outra discussão, a formação do professor enquanto formador de leitores, discussão essa apontada ao longo da pesquisa, mas que, nesse momento, merece ser destacada.

Logo, propor uma pesquisa cujo título seja *A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio* é, sem dúvida, apropriar-se e querer que os outros se apropriem da ideia de educação com vistas à humanidade, como propunha Kant (2002). Além disso, em tal pesquisa e em virtude dos resultados apresentados, merecem ser destacados os conceitos de “mediação” e “formação”, sendo que ao segundo merece ser dada uma atenção especial.

Por isso, pesquisar sobre leitura requer que, além de compreender, se proponham soluções para o problema pesquisado e se reflita a respeito da própria experiência como leitor e igualmente se reflita sobre a experiência que cada um possui quer como médico, advogado, secretária ou, no caso, como educador. Assim, é importante que os profissionais avaliem a sua formação leitora e identifiquem as lacunas existentes, para que então busquem formas de saná-las e, com isso, possam,

inclusive, ser mediadores de leitura entre as pessoas com quem convivem em uma determinada comunidade.

Embora aqui as reflexões se voltem à formação e à atuação do professor como um profissional de formação universitária que trata diretamente com a questão de leitura na formação de cidadãos autônomos, elas podem muito bem ser direcionadas à formação de profissionais de qualquer área de conhecimento. As razões que nos levam a fazer tais reflexões se devem ao fato de: 1) muitos sujeitos, que participaram de quase todas as etapas da pesquisa, serem professores; 2) a própria pesquisadora ser professora e perceber reflexos deste estudo em sua atuação profissional e; 3) os profissionais de nível universitário, sujeitos da pesquisa e atuantes na comunidade rural estudada, terem tido na sua formação a presença de professores.

A respeito da “formação” do professor, Perrenoud (2002, p. 9) entende que a mesma deve abranger tanto a inicial como a contínua, como uma estratégia de profissionalização do ofício do professor. Assim, podem-se entender as rodas de leitura não somente como uma estratégia de formação contínua, mas como uma maneira de possibilitar que o professor perpassasse pela experiência estética, para que possa constituir-se leitor e tornar os outros leitores.

Do mesmo modo, a reflexão sobre a prática necessita estar presente e fazer parte da vida do professor. Sobre isso, Zeichner

insiste que a reflexão do professor deve extrapolar os limites de sua sala de aula, isto é, que além de refletirem sobre as preocupações de sua prática, os professores devem refletir, também, sobre as condições do ensino que influenciam no seu trabalho (*apud* Dickel, 2007, p. 35).

Porém, o professor não pode ficar apenas no plano da reflexão, necessita ir além, buscar sua autonomia e exercê-la, e a melhor forma para isso é por meio do currículo. Logo, espera-se que o professor posicione-se em relação ao currículo, exponha suas ideias e deixe de ter uma atitude totalmente passiva em relação às ideias dos outros. Além disso, cabe ao professor encontrar um espaço no currículo, para desenvolver um trabalho de leitura literária.

Em relação ao currículo, Paviani (2008, p. 68), ao explicitar a relação da leitura literária com os saberes, deixa clara a necessidade que o estudante universitário tem de entender que a leitura de obras literárias é tão importante quanto a leitura vinculada a questões de investigação do conhecimento. Para ela, essas diferentes leituras, uma complementando a outra, somam mais condições de apreensão dos conhecimentos, ao ampliarem a percepção dos problemas, ao tratarem-nos sob diferentes ângulos. Com isso, percebe-se a importância de o professor desenvolver um trabalho estético com vistas à razão, por meio da leitura.

E, a partir disso, é possível entender que um trabalho de leitura literária pode ser inicialmente desenvolvido pelo professor universitário, uma vez que se entende que ele tenha maior autonomia para acrescentar e enriquecer o currículo com o texto literário, sem perder de vista os conteúdos que necessitam ser abordados. Assim, é possível pensar que, gradativamente, nos cursos superiores podem ser realizadas rodas de leitura, do mesmo modo como foi proposto nesta pesquisa. As rodas podem ser pensadas como um modo de formação contínua, de profissionalização e, além disso, como uma forma de apreensão do que são os textos literários, os

quais propiciam uma nova forma de leitura da realidade e de tomada de posicionamento diante dela.

Referências

FONTANA, Niura Maria; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Práticas de leitura para universitários: ler, gostar de ler e interagir pela leitura. *Chronos*, Caxias do Sul, RS, v. 34, n. 1, p. 68-80, 2007.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte, MG: Ceale: Autêntica, 2004.

ANDREOLLA, Neusa; BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana. Professores- pesquisadores como produtores de conhecimento. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (org.). *Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BATTISTEL, Arlindo Itacir; COSTA, Rovílio. *Assim vivem os italianos*. Porto Alegre, RS: EST; Caxias do Sul, RS: Educs, 1982.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, SP: Educ, 2003.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo, SP: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. [Coleção Leitura].

GARDELIN, Mário. *Imigração italiana no Rio Grande do Sul: fontes literárias*. Porto Alegre: EST, 1988.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à arte literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo, SP: Ática, 1994.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 2002.
- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Lisboa, PT: Casa da Moeda, 1998.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. 1. ed. São Paulo, SP: Ática, 2002.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo, SP: Contexto, 2005.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária – Prosa II*. São Paulo, SP: Cultrix, 1998.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Linguagem e educação*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo, SP: 34, 2008.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, SP: 34, 2009.
- POZENATO, José Clemente. *Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.

10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN, 1995, La Coruña. *Anais...* Paideia; Madrid: Morata, 1995. 1 v.

ZEICHNER, Kenneth M. *Rodas de Leitura*: o que são, de onde vieram, para onde vão? (b, s/d). Disponível em: www.estacaodasletras.com.br/arquivos/rodas.pdf. Acesso em: 13 nov. 2009.



O que ensinar a quem já ensina em aula de língua estrangeira? Uma proposta pedagógica para ensino de línguas estrangeiras a alunos adultos⁵⁶

*Elsa Mónica Bonito Basso
Neires Maria Soldatelli Paviani*

O potencial da renovação existe sempre, mas necessita de condições reais para ser exercido. Essas condições reais se reportam a conteúdos de vida, pois é ao nível de valores interiorizados que se dá a criação (Ostrower, 200, p. 159).

Introdução

Este trabalho se propõe a pesquisar o que ensinar em aula de língua estrangeira a alunos adultos que têm um conhecimento prévio ampliado, em virtude de sua experiência de vida, e que, muitas vezes, têm mais a ensinar que a aprender. O simples estudo de aspectos gramaticais, lexicais e culturais parece ser insuficiente para esses alunos de mais de cinquenta anos de idade. Percebi que o que ensinar apresentava dificuldades, já que, além do fato que o conhecimento do mundo do aluno é vasto, os materiais didáticos ficam aquém das expectativas, que são específicas e relacionadas com a

⁵⁶ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *O que ensinar a quem já ensina em aula de língua estrangeira?* Uma proposta pedagógica para ensino de línguas estrangeiras a alunos adultos, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado em educação) da Universidade de Caxias do Sul, em 22 de agosto de 2011, sob orientação da professora doutora Neires Maria Soldatelli Paviani.

própria fase de desenvolvimento humano em que o aluno se encontra, e sua expectativa é grande.

Surgiu, assim, a necessidade de identificar algum elemento que pudesse vir a complementar ou contribuir para uma proposta pedagógica específica para as características desses alunos.

Tenho observado que valores, como respeito, dedicação, responsabilidade, disciplina, entre outros, estão muito presentes no aluno adulto, revelando a sua preocupação ética. Perante as novas realidades e pluralidade de perspectivas de leitura de mundo, surgem novos modos de tratamento ético, favorecendo a subjetividade e a expressão de sentimentos: o elemento estético. A busca do belo chama muito a atenção nessa faixa etária e pode ser uma aliada na aprendizagem de línguas estrangeiras. Refiro-me ao aspecto estético não somente na linguagem, em diferentes gêneros e estilos, por exemplo, na música, poesia, apresentação oral ou escrita, mas também, na própria vida. Essa aproximação da ética à estética aparece já em autores como Schiller (1795) quando afirma que “o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível” (Hermann, 2005, p. 14).

Assim, surgiu a proposta para aprendizagem de língua estrangeira baseada na estética. Ela poderá representar, para o aluno adulto, uma forma significativa de aprender, favorecendo aspectos relevantes para sua faixa etária, como memória, associação de elementos, descoberta da própria subjetividade e autoestima.

Criatividade e aprendizagem de língua estrangeira

Para a criança, a vida se confunde com o processo criativo. Para o adulto, segundo Ostrower (1987, p. 128), o que muda são as áreas de experiência e de controle sobre sua vida infantil. Com o passar do tempo, passa a simbolizar objetos e situações, iniciando o pensamento abstrato e uma certa atividade conceitual. Os detalhes seguem uma hierarquia emocional, íntima. Na puberdade, as formas expressivas se tornam mais analíticas. Assim, a criatividade se desenvolve no processo de maturação. Como diz Ostrower (1987, p. 130), “a criatividade infantil é uma semente que contém em si tudo o que o adulto vai realizar”. Mais do que um tempo externo, a maturidade, para a autora, precisa de um tempo interno, que não tem faixa de idade.

Se a maturidade não tem um início marcado, também não precisa necessariamente ter um fim definido. Em condições normais, o crescimento espiritual e de vida interior não está sujeito a limites de expansão. A partir de certa complexidade, o processo de crescimento se restaura por si e, enriquecendo sempre, se amplia pelo tempo de vida (Ostrower, 1987, p. 131-132).

O processo de criação, para a autora, é de crescimento contínuo, e isso vem ao encontro do que se considera neste trabalho como educação ao longo da vida. O potencial criador do qual a autora fala, “como dimensão humana a enriquecer tudo e todos ao seu redor” é o que se considera ideal como meio para aprender uma língua estrangeira. Ainda nesse sentido, é importante o papel da experiência de vida e da reflexão como fatores fundamentais para que esse enriquecimento aconteça.

O poder criador do homem é sua faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em

cada momento vivido a unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão. Nos significados que o homem encontra – criando e sempre formando – estrutura-se sua consciência diante do viver (Ostrower, 1987, p. 132).

O ato de aprender, como ato criativo, vem, assim, ligado ao ato reflexivo que permite tomar consciência da própria historicidade, papel no mundo e capacidade de fazer relações para melhor interagir com ele. Assim, ele se sentirá mais “aberto ao novo”, mais seguro, porque é consciente de si, contando, como diz a autora com uma “ausência de rigidez defensiva ante o mundo” permitindo que configure tudo o que toca.

O ato de criar é entendido aqui como “dar forma a um conhecimento novo que é ao mesmo tempo integrado em um contexto global”, que permite reformular a realidade toda. Por esse motivo, como diz Ostrower (1987, p. 134), “o processo de criar significa um processo vivencial que abrange uma ampliação de consciência; tanto enriquece espiritualmente o indivíduo que cria, como também o indivíduo que recebe a criação e a recria para si”. No âmbito deste estudo, a língua estrangeira permite toda essa abertura ao mundo, incita a uma reformulação da realidade e no enriquecimento ao que se faz alusão, o professor é aquele que recebe a criação e dela se beneficia, quando promove de forma consciente e também reflexiva essa vivência.

A começar pelos processos de crescimento e de maturação espiritual, tudo o que o homem tem de especificamente humano dentro de si, a compreensão, a inteligência, a generosidade, a ternura, o amor, o respeito, a dignidade, a coragem, a confiança, os relacionamentos afetivos de que o homem é capaz, os conhecimentos e os conteúdos espirituais, são valores. Sua criatividade e suas criações são valores. São

valores de produtividade humana, valores de consciência. São intraduzíveis. Não têm preço (Ostrower, 1987, p. 143).

Tanto a maturidade quanto a autenticidade de uma pessoa são elementos que a identificam, são valores, como também o é o fato de poder refletir no ato de aprender. Junto com a reflexão, ou por meio dela, surgem novas formas de ver o mundo, de entendê-lo e de agir. Estamos face à estética.

Para apresentar as relações entre ética e estética, parte-se do trabalho de Hermann (2005) que apresenta a questão histórica da ética em oposição à estética, em um primeiro momento. Até o século XIX, segundo a autora, a estética fica associada ao culto da aparência. A partir de Kant e Schiller, pensa-se a estética “como um modo de sensibilidade para a vida moral” (p. 12). Em suas reflexões sobre o tema, Hermann (2005) recorre a autores como Adorno, Horkheimer, Habermas, Nietzsche, Foucault, Welsch e Rorty para fundamentar essa relação e chega à conclusão que “o sujeito ético, aspiração do projeto pedagógico moderno, se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo” (Hermann, p. 110). Além de apresentar a relação da estética com a educação em geral, explora-se, ainda, o tema com os estudos de Hegel, que trazem o elemento histórico, considerado importante para os sujeitos adultos, já que a sua historicidade e sua trajetória têm uma função relevante, também, na aprendizagem. Complementa-se com os estudos de Bense (1997) e Paviani (1991, 1996).

Na tentativa de aproximar o processo formativo, em geral, ao ensino de língua estrangeira, em particular,

ainda com base na estética, procura-se em Vygotsky e Bakhtin elementos que corroborem a importância da subjetividade, da historicidade, da reflexão no processo de aprendizagem, ligados ao estudo do texto e da língua. Quanto ao estudo de língua estrangeira, consideram-se estudos específicos de aprendizagem de língua estrangeira por alunos adultos, como Giacobbe (1992).

Questões de método

Com base no Projeto Pedagógico da Universidade da Terceira Idade (Unti) (Cortelletti; Casara, 2007) da Universidade de Caxias do Sul e em estudos da área da pedagogia social, como Both (2001), Cortelletti e Casara (2002), Montero (2000), e outros, da psicologia e sua interface com a cognição, como Parente (2006) e de estudos na área da sociologia como os de Herédia (2000, 2007) e Bosi (1994), apresentam-se exemplos de atividades em língua estrangeira para adultos, permeadas de elementos estéticos, bem como diretrizes que poderão contribuir na hora de criar material didático ou planejar cursos de língua estrangeira para alunos adultos.

Faz-se uma análise dialética, tentando aproximar elementos referentes à aprendizagem de língua estrangeira, ética, estética e cognição na idade adulta.

Nesse processo, são consideradas as contribuições dos alunos, referentes às suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, suas experiências vividas na escola e seus interesses. Para obter esses dados, foi feita uma pesquisa junto aos alunos de línguas estrangeiras da “melhor idade” da Unti da Universidade de Caxias do Sul. Participaram da pesquisa, aproximadamente 120 alunos. Para viabilizar a pesquisa foi utilizado um instrumento (questionário), que pode ser dividido em três partes: a primeira colhe dados objetivos sobre

o aluno (idade, escolaridade, situação familiar), na segunda parte, pergunta-se sobre gostos e hábitos e na última parte, pede-se um relato de experiências significativas da época quando eles iam à escola. O tratamento dos dados colhidos foi o seguinte: análise quantitativa e qualitativa da primeira e segunda parte e análise textual discursiva dos relatos, como sugere Moraes (2003).

Esses dados são apresentados mediante gráficos. A análise textual discursiva segue os seguintes passos: 1) desmontagem dos relatos até chegar a unidades constituintes, 2) estabelecimento de relações para chegar a uma categorização, 3) captar o novo emergente para formar um metatexto e 4) apresentar um processo auto-organizado. Esse método, segundo Moraes (2003) “se afasta do que tradicionalmente tem sido denominado análise de conteúdo (Bardin, 1977), aproximando-se de algumas modalidades de análise do discurso”, produzindo novas compreensões em relação aos fenômenos que examina.

Dimensões a ser consideradas na aprendizagem

Como o objeto deste estudo é propor alternativas para uma aprendizagem significativa de línguas estrangeiras, tentou-se aproximar os princípios da aprendizagem de adultos e idosos aos elementos que apareceram nos relatos para chegar a uma categorização válida, condizente com o objetivo do trabalho. Levaram-se em consideração as seguintes categorias: dimensões **sócio-histórica**, **afetiva** e **cognitiva**, aspectos que necessariamente devem ser enfocados na educação de adultos, segundo o Projeto Pedagógico da Unti (Cortelletti; Casara, 2007, p. 65). Por sua vez, foram identificadas subcategorias, colocadas em cada dimensão, mas que

certamente poderiam ser colocadas em mais de uma categoria. Tanto as categorias quanto as subcategorias surgiram dos relatos, não foram estabelecidas *a priori*. A seguir, apresentam-se as subcategorias identificadas dentro de cada dimensão.

Categoria 1: Dimensão sócio-histórica

Subcategorias:

- a) Antes e agora
- b) Fatos sócio-históricos
- c) Obtenção de boas notas, prêmios e medalhas
- d) Dificuldades econômicas e sacrifícios
- e) Dificuldades relacionadas com a língua
- f) Autoridade do professor e do sistema

Categoria 2: Dimensão cognitiva

Subcategorias:

- a) Descrição de conteúdos e formas de aprender e ensinar
- b) Dificuldades e insegurança na hora de ensinar
- c) O prazer de aprender

Categoria 3: Dimensão afetiva

Subcategorias:

- a) Relações com os colegas e alunos
- b) Encantamento pelo fato de aprender ou ensinar
- c) Valores
- d) Gratidão aos pais e professores
- e) Experiências negativas

f) Castigos

Essa categorização revela os elementos recorrentes nos relatos dos alunos que, por sua vez, apresentam as crenças que eles têm sobre a ação de ensinar e aprender.

Dentro da “dimensão sócio-histórica”, encontraram-se referências aos costumes e condições sociais e econômicas nas quais ocorria o primeiro contato dos alunos com a escola (ambiente formal de aprendizagem). Os relatos são carregados de lembranças, às vezes permeadas pela tristeza, outras somente pela saudade da época que tanto significou nas suas vidas.

Na categoria “dimensão cognitiva”, foram colocados os elementos referentes exclusivamente aos conteúdos e aspecto formal da aprendizagem: as ações do professor e dos alunos, as normas que deveriam ser seguidas na escola e as reações e emoções perante o ato de ensinar e o de aprender.

Apesar de todos os relatos conterem uma carga afetiva significativa, alguns trechos revelaram isso de forma muito marcante. Por esse motivo, sob a categoria “dimensão afetiva”, aparecem todas as falas que concernem a valores, sentimentos e experiências fortes que marcaram os alunos.

O conjunto dos relatos deixa ver, claramente, as crenças dos alunos perante ao ato de ensinar e aprender: existe uma ideia de formalidade a ser respeitada, de ordem, de sequência lógica, detalhada, vigiada. Mesmo se, em alguns relatos, aparecem ideias negativas, quanto aos castigos e repreensões por parte dos professores, na maioria deles, elas são menosprezadas em favor da aprendizagem significativa que aconteceu e que permanece até hoje, como exemplo de resultado de “boas práticas”. Fica muito claro o fato que o ensino de língua

estrangeira nos dias de hoje, em certa medida, ocupa o espaço da escola para esses alunos e que eles “imaginam”, segundo se desprende dos relatos que a aprendizagem se dará nos mesmos termos.

Algumas sugestões

Cabe ao professor mostrar e conduzir o aluno para que ele possa fazer descobertas, desenvolvendo sua percepção estética, criando. Essa tarefa é difícil, na medida em que o aluno terá que apropriar-se dela sem senti-lo, sem preocupações, já que de uma forma consciente, seria muito estranho; para ele haveria a sensação de não estar respeitando seu momento de aprendizagem. No marco da proposta apresentada nesta dissertação, será mediante a atitude do professor como mediador da aprendizagem que o aluno poderá desenvolver a percepção estética.

A forma de consegui-lo deverá ser pensada e desenvolvida por aqueles que acreditam nessa proposta. Todavia, apresentam-se, neste estudo, algumas diretrizes que poderiam ajudar no processo – o material para o aluno adulto maduro ou idoso deveria ser apresentado da seguinte maneira:

- 1) Com letra grande, isto é, que não cause desconforto ou esforço ao ser lida (pelo menos, fonte 12). É comum aparecer nos livros didáticos exercícios que pedem para ler informações em bilhetes, e-mails etc., para, depois, a partir dessa informação, fazer um exercício. Quando é praticamente impossível enxergar a letra, a atividade fica inviável. Isso dificulta a tarefa do professor, que terá que ajudar o aluno que não enxerga, fazendo com que ele se sinta

inferiorizado, pelo fato de não conseguir acompanhar os colegas.

- 2) As atividades devem ter instruções claras e objetivas e ser apresentadas de forma visualmente clara. Não é aconselhável apresentar, por exemplo, várias atividades em uma única folha. Muitas vezes, nos livros didáticos, aparece, por exemplo, um roteiro de viagem, a passagem colada em cima, um diálogo do turista com o agente de viagens e a tabela de horários e se pede que o aluno ache várias informações. O aluno adulto maduro ou idoso precisa de um tempo para entender o que deve fazer, por onde começar, qual é a sequência e, assim, perde o foco da atividade.
- 3) Seja qual for a atividade sugerida, ela deve contemplar interação com os colegas e com o meio, não só com o livro, tornando-se uma oportunidade de experiência estética.
- 4) Oportunizar espaço para que os alunos exponham suas dúvidas, contem experiências (lembramos que gostam de ser ouvidos), enfim, tenham um espaço para interagir da forma como eles achem conveniente (de preferência em língua estrangeira).
- 5) Não apresentar questões fechadas, estanques, isto é, não aceitar uma única resposta (o elemento estético está presente na diferença). Estimular a resposta diferente.
- 6) Expor o aluno a material autêntico: gravuras, fotos e material tangível. Apesar de estarmos em uma era tecnológica, onde tudo o que é virtual é valorizado, o aluno idoso e adulto maduro, em geral, é sensível ao que pode “tocar”, os folhetos de viagem, que têm uma história, são fruto de uma experiência vivida,

uma revista, um jornal, chamam a atenção e despertam interesse. É interessante, também, solicitar que o aluno leve para a sala de aula material de suas viagens, por exemplo, para compartilhar com os colegas.

- 7) Utilizar, sempre que possível, tarefas ou atividades que estimulem a memória e a capacidade de estabelecer relações, habilidades que devem ser treinadas nessa faixa etária. Elas devem estar sempre ligadas à língua estrangeira que está sendo estudada.
- 8) Mesmo que não seja feita uma avaliação formal, quantitativa, fornecer critérios para que os próprios alunos possam se autoavaliar e tenham um *feedback* de seu desempenho na língua estrangeira.

Nem todas essas diretrizes estão diretamente relacionadas com os relatos dos alunos; algumas dizem respeito às habilidades cognitivas do adulto de mais de 50 anos e do idoso e serão cada vez mais necessários se considerarmos a rapidez com que essa população está crescendo em todo o planeta.

Envelhecimento da população

A população idosa no mundo é cada vez maior. De um lado, hoje, devido aos avanços tecnológicos ligados à medicina e a melhores condições de vida, há maior expectativa de vida. As pessoas em geral podem chegar à velhice com saúde, entusiasmo e curiosidade, o que lhes permite continuar sua educação ao longo da vida. De outro, ao mesmo tempo, se percebe que o preconceito com relação ao idoso ainda existe, no sentido de menosprezá-lo por não ser mais “produtivo”, já que a maioria é aposentada, ou ainda porque representa, de alguma maneira, um ônus para a sociedade. Nesse sen-

tido, procura-se dar significado ao seu estar no mundo, valorizando-o e reinserindo-o na sociedade.

Nos estudos feitos por Ferla, De Lorenzi e Herédia (2007), afirma-se que as mudanças que ocorreram na população, com base nos censos demográficos, nos últimos quarenta anos, são dignas de análise e preocupação com a questão do envelhecimento. Segundo esses autores, citando texto das Nações Unidas (2001, p. 11) “em 2002, praticamente 400 milhões de pessoas com 60 anos ou mais viviam no mundo em desenvolvimento. Até 2025, este número terá aumentado para aproximadamente 840 milhões, o que representa 70 por cento das pessoas na terceira idade em todo o mundo”. Os autores chamam a atenção para a rapidez com que esse processo de “agrisalhamento” da população está acontecendo e para a urgência em pensar condições de vida melhores para essa população envelhecida.

O Estatuto do Idoso é aprovado no Brasil só em 1º de outubro de 2003. Se analisarmos dito estatuto, vemos que no capítulo V, artigo 20, diz: “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”, e ainda, no capítulo V, artigo 21: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, **adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados**” (grifo nosso). Estamos, então, perante o desafio de fazer essa adequação. Certamente, muitos alunos adultos irão se beneficiar do produto deste estudo uma vez que ele se reflita em currículos, metodologias e material didático direcionados para esse público, elementos estes que poderão ser objeto de futuros estudos e publicações.

Considerações finais

A educação permanente dá conta de nossa característica de sermos seres inacabados, em constante desenvolvimento. Quando tratamos do ensino a alunos adultos, temos que considerar aspectos que vão além da idade, a saber, experiência de vida, pensamento, sentimento e reflexão, todos eles mediados pela linguagem, que é o elemento que possibilita a construção de sentido. Ao trabalharmos com língua estrangeira, a visão de mundo pode ser ampliada, já que ela está profundamente ligada à linguagem e pode ser desenvolvida, também, como objeto de estudo.

A afetividade, ligada à linguagem que viabiliza a reflexão, a historicidade e a interação, é importante para desenvolver o potencial criador do aluno. Ela está ligada a valores que, na visão de Silva (1986), representam a não indiferença, a sensibilidade. Como diz Hermann (2005), a forma de prevenir a insensibilidade é unir a ética com a estética, entendida, como Bense (1973), como a possibilidade de proporcionar novas experiências.

Os exemplos e as sugestões apresentados no estudo feito indicam, dentro de suas limitações, que é possível aprender uma língua estrangeira, interagir e refletir, enquanto se aprende. O elemento estético parece ser um elemento facilitador na proposta de exercícios e como *input* para que o aluno crie e recrie, por meio da linguagem, sua aprendizagem. Este estudo pode representar, então, uma contribuição, ainda que muito singela, no sentido que os professores considerem seu aluno com toda sua historicidade e subjetividade, pensando na possibilidade de colocar, no ensino de língua estrangeira, um “toque” da estética, como apresentado neste estudo, como uma descoberta significativa.

Partindo dessa proposta, podem ser feitas algumas conjecturas:

- a) há indícios de que se possa avançar nessa área elaborando material específico para ensino de línguas estrangeiras, levando em conta as características dos alunos, antes citadas e as possibilidades de desenvolvimento vislumbradas pelos resultados do estudo;
- b) tudo indica que podem existir outros elementos, além do estético, que possam ser considerados no ensino de língua estrangeira, que contribuam para a aprendizagem do aluno idoso;
- c) da mesma forma, outros aspectos psicológicos do aluno adulto poderiam ser levados em consideração para melhor aproveitar as capacidades e habilidades do aluno nessa faixa etária para aprender língua estrangeira de forma significativa;
- d) poderia, também, ser explorada a capacidade de relacionar os conceitos envolvidos nos valores com o cotidiano da ação educativa, que foram o objeto de estudo de Silva (1986) e que este estudo retoma, considerando sua relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira;
- e) provavelmente, possa ser utilizado o relato reflexivo, que foi mencionado acima como um elemento interessante a ser explorado, não somente como instrumento de pesquisa, mas também de aprendizagem de língua estrangeira e, talvez, possa ser explorado como um gênero textual privilegiado para essa faixa etária, nos exercícios de produção de texto, leitura e outros;
- f) é possível pensar em outras abordagens específicas para adultos maiores, para ensino de língua estran-

geira, considerando os aspectos cognitivos na idade adulta apresentados.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: 70, 2002.
- BENSE, Max. *Estética*. Buenos Aires, ARG: Nueva Visión, 1973.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.
- BOTH, Agostinho. *Gerontologia: educação e longevidade*. Passo Fundo, RS: Imperial, 1999.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto do Idoso*. 1. ed. 2. reimpr. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2003.
- CORTELLETTI, I. A. Possibilidades e limites de uma educação para idosos: metodologias e novas tecnologias. In: ENCONTRO IBEROAMERICANO, 1., a intervenção educativa na velhice: desde a perspectiva de uma pedagogia social. 2002, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, 2002. p. 70-72.
- CORTELLETTI, Ivonne Assunta; CASARA, Miriam Bonho. *Projeto Pedagógico: Universidade da Terceira Idade - UNTI - Caxias do Sul*, RS: Educus, 2007.
- FERLA, Alcindo Antônio; DE LORENZI, Dino Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. *Envelhecimento, saúde e políticas públicas*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2007.
- GIACOBBE, Jorge. *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*. (Sciences du langage). Paris, FR: CNRS Editions, 1992.
- HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2005.
- MONTERO, Inmaculada. Nuevas perspectivas en el aprendizaje de los mayores. In: E. ALCALÁ, E.; VALENZUELA, E. *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid, ES: Dykinson, 2000. p. 91-131.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, São Paulo, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. Caxias do Sul, RS: EducS, 2005.

PAVIANI, Jayme. *Platão & a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

PAVIANI, Neires M. S. *Linguagem e educação*. Caxias do Sul, RS: EducS, 2008.

SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. *Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1986.



Letramento literário: aproximações e distanciamentos – Estudo aplicado no 1º ano do Ensino Fundamental⁵⁷

Judithe Eva Dupont Ló
Flávia Brocchetto Ramos

Introdução

A qualidade da educação brasileira tem sido palco de questionamentos em relação à aprendizagem dos alunos e também a formação dos professores. Essas inquietações originam espaços de análise e reflexão acerca da prática envolvendo os paradigmas que sustentam as práticas pedagógicas, à compreensão de como acontece o percurso de construção do conhecimento, envolvendo todos os segmentos do currículo e, em especial, a alfabetização. Volta-se o olhar às questões da linguagem e de como acontecem os processos de leitura e de escrita, bem como da formação do aluno.

Importa ressaltar que, no ensino fundamental, a língua materna e a literatura são trabalhadas como uma única disciplina e que habilidades relativas ao uso da língua são essenciais para as demais disciplinas. Essas constatações alertam para o fato da pouca relevância dada à leitura literária e, conseqüentemente, a sua importância no trabalho pedagógico e suas implicações no processamento de múltiplos textos, porque geralmente

⁵⁷ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da professora doutora Flávia Brocchetto Ramos, em 20 de abril de 2011.

a literatura não é compreendida quanto ao seu caráter artístico e humanizador. Acredita-se que a leitura pode ultrapassar esse modelo, transitando para a esfera do entendimento, para a produção de sentido e contribuindo para a formação do leitor.

Assim, este artigo propõe-se a apresentar referenciais teóricos que embasam a importância da leitura literária na escola através do letramento literário e experiência humanizadora, a tessitura da pesquisa por meio da descrição dos encaminhamentos realizados neste estudo, a análise das obras estudadas, as aproximações e os distanciamentos do trabalho realizado com vistas ao letramento literário.

A leitura literária na escola

Comumente, nas escolas, a leitura é tratada apenas pelo viés da decodificação, priorizando o ritmo da leitura, a clareza e a pronúncia. Em segundo plano, vem a exploração da leitura, cuja preocupação recai sobre o título, o conteúdo do texto, os personagens e a mensagem explícita. Algumas vezes, o foco recai ainda sobre a lição, a moral ou só é abordado o vocabulário e aplicam-se exercícios gramaticais sem ao menos realizar a compreensão do texto. Outras vezes vai-se direto à gramática no texto quando, no mínimo, deveria ser trabalhada a gramática do texto. Esquece-se de realizar aproximações entre peculiaridades do texto, o confronto dos personagens das narrativas com as vivências do leitor, de instigar o imaginário, a partir dos elementos da história, dos sentimentos e das emoções que circulam no enredo, entre outros pontos.

De modo geral o tratamento dado à leitura literária na escola, normalmente foge de sua essência. Segundo Soares (2003a, p. 22), a literatura tem recebido um tra-

tamento que descaracteriza a vivência literária e dessa forma distancia-se, do letramento literário. Letramento é uma palavra traduzida do inglês – *literacy*. Refere-se ao processo de apropriação da leitura e da escrita e das práticas sociais a elas relacionadas, conforme Soares (2003b) expressa em *Letramento: um tema em três gêneros*.

Cosson (2006) também discute o letramento e prioriza o literário. Ele apresenta três etapas que orientam os modos de abordagem da literatura na escola. São elas: a antecipação, a decifração e a interpretação, que necessariamente não são sequenciais e distintas, mas se entrelaçam no processo de letramento (Cosson, 2006, p. 40). A etapa denominada de antecipação refere-se às diversas operações que o leitor realiza para adentrar no texto. Já, quando por meio de letras e palavras, o leitor entra no texto, configurando-se a decifração. A interpretação literária é a etapa em que o leitor relaciona a sua experiência de mundo ao texto. Para Cosson (2006, p. 65), a interpretação da leitura literária acontece nas dimensões interior e exterior do sujeito leitor. O nascimento interior é aquele que se dá na interioridade de cada um, acontece no individual e envolve a decifração, que é o momento em que o texto “mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (a se perder) em num labirinto de palavras” (Cosson, 2006, p. 65). O autor considera o momento exterior quando a interpretação se torna real, na construção compartilhada de sentidos. Destaca esse momento como espaço legítimo em que o letramento literário se efetiva, diferentemente da leitura literária efetuada em outros espaços que não seja o da escola.

Segundo Larrosa (2004, p. 145), para que a experiência da leitura se legitime como jogo válido, é necessário que o leitor se deixe embriagar pelo texto e pelo

movimento que ele desperta. Segundo o autor, para que o jogo se efetive, é necessário que o leitor fale juntamente com o texto, caracterizando-o como um dispositivo da liberdade. Dessa forma, a experiência da leitura se converte em formação.

Para dar conta de um projeto voltado à formação dos estudantes pontua-se que a escola é o espaço, por excelência, para o desenvolvimento da leitura, desde que seja tomada como uma ação conjunta, de modo que todos os docentes atuem como mediadores. A mediação oportuniza ao leitor um espaço de novas significações, colocando em movimento suas crenças, seus medos, desejos e, ao se conflitar, a possibilidade de reestruturação.

A mediação da leitura adquire valor no papel do leitor como agente da leitura que o faz dialogar com o texto. Trata-se de um espaço de aprendizagens recíprocas, de manifestações, de trocas do individual para coletiva a partir de olhares para a sua composição com outras formas de significar. Um espaço de mediações da produção de significados nas dimensões intelectual, emocional, cultural e afetiva, essenciais ao desenvolvimento humano.

Visando qualificar o tratamento dado à leitura literária, a Secretaria de Educação Básica, órgão do Ministério da Educação (MEC), tem organizado programas entre eles o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).⁵⁸ Por meio dessa iniciativa, as escolas públicas vêm recebendo anualmente acervos de obras literárias, no entanto, o programa não orienta a aplicação das obras nas escolas. Sabe-se ainda da precariedade da for-

⁵⁸ O PNBE é um programa instituído pelo MEC, em 1997, que objetiva o acesso de estudantes de escolas públicas brasileiras a obras de literatura infanto-juvenil nacionais e estrangeiras. É executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

mação dos docentes no que se refere à linguagem, em especial, à literária.

Estudos a respeito desse tema vêm sendo realizados pela Universidade de Caxias do Sul, por meio de várias pesquisas. Entre elas, “A produção de sentido e a interação texto-leitor”.⁵⁹ A partir dos resultados obtidos neste projeto, as pesquisadoras expandiram as investigações sobre o papel desempenhado pelo professor em aulas de literatura infantil. Nessa perspectiva, surgiu o projeto de pesquisa intitulado “Formação do leitor: o processo de mediação do docente”,⁶⁰ e a seguir foi realizada a pesquisa *Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental*⁶¹ com o objetivo de analisar as implicações da leitura de narrativas literárias na formação dos alunos.

A tessitura da pesquisa

A pesquisa “Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental”, de cunho qualitativo, caracterizada como um estudo empírico foi realizada por meio de observação direta

⁵⁹ Pesquisa desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul, com apoio da Fapergs, no período de março de 2003 a fevereiro de 2006, pelas professoras doutoras Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panozzo. Investigou os modos de leitura de textos literários infantis por alunos e professores da terceira série do ensino fundamental e verificou que não só os alunos, mas também os docentes apresentam dificuldades na leitura de obras, uma vez que houve a valorização da palavra escrita em detrimento da visualidade.

⁶⁰ Investigação realizada na Universidade de Caxias do Sul, pelas referidas pesquisadoras no período de março de 2007 a julho de 2009, que visou identificar, cotejar e caracterizar os fatores que contribuem na formação do leitor, com destaque nos processos mediadores, a fim de qualificar a interação entre objeto de leitura e sujeito leitor, no período inicial de escolarização, de modo a melhorar as práticas de leituras, tanto de docentes como de alunos.

⁶¹ Inserido na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED/UCS).

das aulas de mediação de leitura literária numa turma de alunos do 1º ano do ensino fundamental, em escola da rede particular de Caxias do Sul. O encaminhamento desta investigação iniciou-se com um encontro entre pesquisadores e profissionais da escola.⁶² O encontro com a articuladora pedagógica e a professora da turma objetivou apresentar a ideia geral da pesquisa e conhecer os pressupostos que embasam a prática da professora junto à turma e, especialmente, quanto à Literatura Infantil. Nessa ocasião, foi realizada a escolha do gênero literário a ser trabalhado pela professora no período das observações. A narrativa foi definida com base nos textos a serem estudados, já que o ato de “contar histórias, paradoxalmente, é uma antiga e moderna forma de comunicação” (Ramos, 2010, p. 80). O período de aplicação das aulas e observações aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2009, cujos registros foram transcritos com detalhes, para posterior análise.

A apreciação dos dados foi realizada respeitando a sequência cronológica das observações, que originaram, juntamente com os estudos que fundamentam a pesquisa, os critérios para análise. Assim, foram considerados critérios relativos à produção dos discursos, às interações, às inferências e às interpretações dos alunos diante das mediações das narrativas literárias realizadas pela professora. Os resultados dessa análise estão associados à noção de letramento literário e de formação.

No ano letivo em que foram coletados os dados para análise estava sendo desenvolvido na escola o projeto *Literatrando*. Esse é um dos subprojetos do projeto *Litarte*, ligado às disciplinas de literatura e de artes, que propicia aos alunos, além do cotidiano da sala de aula,

⁶² A pesquisadora atua como diretora na escola onde foi realizada a pesquisa.

um espaço de vivência com a arte. A proposta amplia e diversifica as visões e as interpretações do mundo e da vida como uma possibilidade de mergulhar no universo da fantasia e da realidade por meio dessas linguagens. A professora destaca que nessa etapa do projeto almejava “oportunizar aos alunos momentos de reflexão, a partir dos valores existentes nas histórias infantis, para que possam se apropriar destes valores no cotidiano”.

O trabalho iniciou-se com a contação de *Chapeuzinho Vermelho*; foram utilizados fantoches para a representação dos personagens. Entre as várias propostas realizadas após a contação da história, encontra-se a comparação das ações dos personagens entre si. Outra atividade que os alunos gostavam de realizar foi o recebimento de uma “carta” entregue pela professora que, supostamente, teria sido escrita pelo “lobo mau” para realizarem a leitura e analisarem a situação. O fato de o vilão da história escrever uma carta, pedindo ajuda à mocinha, despertou a curiosidade dos alunos.

Em seguida, foi trabalhada *A verdadeira história dos três porquinhos*, contada na perspectiva do lobo. Na exploração desse conflito, além da reflexão e da análise, os alunos, com material alternativo, recriaram os personagens e o cenário do conflito. Na sequência, assistiram a *Shrek terceiro*, comentaram o filme, analisaram personagens e, após, escreveram um texto, comparando as atitudes dos personagens com as suas. Após, foram trabalhados *O bicho folharal* e *História em três atos*, obras pertencentes ao acervo dois e três, respectivamente, do PNBE/2008 de Educação Infantil.

As obras estudadas

História em três atos foi escrita por Bartolomeu Campos de Queirós e ilustrada por André Neves. Foi pu-

blicada pela Global, em 2007. O livro conta uma história em três momentos: o ato do gato, o ato do pato e o ato do rato. Na narrativa, encontra-se uma brincadeira com letras, pois ao se retirar ou acrescentar letras, muda-se o significado dos vocábulos. O gato vira grato, o pato vira prato e o rato, ao levar um susto, perde o R e vira ato, e a brincadeira, nesse troca-troca, acaba com dois ratos e um ato. A ilustração aproxima harmoniosamente animais e crianças.

A história é dividida em três partes, com três animais que se divertem, brincando com os trocadilhos das letras. A sequência é linear, narrando os atos de forma direta e pontual, enumerando-os sem identificação cronológica. A história se desenrola em diferentes locais: ora numa casa, ora numa cozinha, depois no telhado e também num rio, do lado de fora da casa. A diversidade de espaços confere dinamicidade à ação. A narração é realizada em terceira pessoa, valendo-se de uma linguagem poética, que se apresenta de forma dinâmica na relação texto-imagem, pois o ilustrador, em todas as páginas, preocupa-se em conferir ação aos versos por meio de imagens que acompanham a história verbal.

A temática da narrativa oscila em torno do movimento e da brincadeira com as letras e, assim, explora o tema relacionando as ações dos animais, o susto, enfim, a reação diante do imprevisível (a troca de letras modifica seus atributos na forma de ser e fazer). Ao brincar com as palavras e com os animais, o narrador mostra para as crianças que, com a simples troca ou com a falta de algo, se pode mudar de personalidade, como também aponta para a vulnerabilidade diante de situações inesperadas.

A obra *O bicho folharal*, recontado e ilustrado por Ângela Lago, foi publicada em 2005 pela editora Rocco. A narração em terceira pessoa é feita por um contador

que não assume a posição de nenhum dos personagens e limita-se a relatar as cenas como observador. Ele narra um conflito entre um macaco e uma onça: o macaco sedento é proibido pela onça de tomar água da sua fonte.

O cenário é a floresta. Na ilustração, com traços infantis estilizados, predominam os animais e apenas alguns elementos caracterizam-na como a árvore, o sol, os pingos de água. Na floresta estão a onça e o macaco, antagonista e protagonista, e mais alguns animais como: a garça, o jacaré, a cobra, a tartaruga, o cachorro e o tucano que não participam diretamente do conflito. A palavra e a imagem articuladas expressam ações que configuram o enredo. A imagem mostra as ações e as reações dos demais bichos frente às ações ocorridas.

O narrador inicia contando a história onde aparece, no alto da página esquerda, a ilustração do macaco com a língua de fora, sugerindo que está sedento e observa os rastros da onça que se encontram no canto da página direita, caminhando. Pela palavra, deduz-se que a onça está indo em direção à fonte e, segundo o narrador, cismou que o macaco não pode beber água ali. As páginas duplas são coloridas, intercalando-se entre o verde e o vermelho, cores que lembram o semáforo e os movimentos de seguir ou deter-se. As duas últimas páginas da história são simples: uma possui fundo vermelho e a outra, verde. Conforme Freitas (2007), o vermelho está associado à força e à energia, e o verde, à coragem e à firmeza. A uniformidade da intercalação das cores denota o jogo entre a cisma e a persistência, ora do macaco, ora da onça, com situações em que a esperteza do fraco vence o forte.

A temática gira em torno da satisfação do poder despótico da onça em marcar seu território, decidindo não deixar o macaco ter acesso à única fonte de água.

Diante desse fato, o macaco, mesmo sendo “frágil”, muda sua aparência para chegar à água, trapaceando a onça. Esta, pensando ser muito esperta, não respeita os animais que já estavam na fila, deixando o folharal não só tomar água, mas ser o primeiro da fila. A exclusão do macaco fez com que ele tivesse que ser criativo e tentasse ludibriar a onça. Com isso, acaba conquistando outros animais e fazendo a onça passar vexame. O fato remete a situações similares que acontecem constantemente na vida.

Encaminhamento da pesquisa

O planejamento da abordagem das histórias *História em três atos* e *O bicho folharal* tem como norteadora a seguinte situação-problema: “Os personagens das histórias vivem conflitos parecidos com os nossos. Que conflitos são esses? Como você os resolveria?”. A proposta objetiva oportunizar aos alunos a reflexão e a análise das histórias para que os alunos percebam os conflitos presentes nas narrativas e as suas possibilidades de resolução, a partir das relações deles com suas experiências pessoais. A implementação desse trabalho iniciou com a *História em três atos* e após com *O bicho folharal*. A escolha dessa sequência de títulos foi, segundo a professora, “devido ao fato da primeira história a ser trabalhada possibilitar aos alunos refletirem sobre os diversos atos de suas vidas e envolver situações inesperadas e imprevisíveis, assim como aconteceu com os personagens da história.” A titular esclarece, ainda, que a proposta “foi organizada com um momento de motivação, da leitura, compreensão e interpretação com a proposição de atividades variadas, envolvendo ludicidade e cognição”. Ela aponta que “as atividades contemplam a alfabetização e promovem a socialização das experiências de leitura,

a manifestação de sentimentos, atribuindo significado ao texto”. É importante destacar a preocupação da professora, neste período de final de ano letivo, quanto ao processo de alfabetização e de letramento dos alunos.

As observações foram registradas pela pesquisadora por meio de anotações escritas, conforme o encaminhamento e a dinâmica das aulas. Cada encontro foi analisado e confrontado quanto à prática do letramento literário e às estratégias de mediação baseadas em critérios relativos à situação de docência quanto à produção dos discursos, às inferências e às interpretações dos alunos nas interações observadas.

A interpretação desses dados foi realizada à luz dos referenciais teóricos dos autores que embasaram a pesquisa, em especial: Soares (2003a, 2003b), Aguiar (2001, 2006), Cosson (2006) e Larrosa (2001, 2004), entre outros. As análises serão efetuadas a partir da mediação docente, das intervenções e interlocuções dos alunos entre si, dos artifícios lúdicos ou não propostos pela professora bem como as crianças atribuem significações à leitura literária e como acontece o processo do letramento literário, e as tramas criadas com vistas à formação do leitor.

Ao visualizar a trama dos fios analisados articulados à teoria, revelam-se indicativos de mediação, conjugados (ou não) a real didatização⁶³ da literatura. Nesse sentido serão explicitados os distanciamentos e as aproximações de como aconteceu o letramento literário. A perspectiva que se pretende desenvolver é a de tecer com cores e matizes a arquitetura da tela que mostra

⁶³ Didatização, nesse caso, entendida como a abordagem do texto literário que preserva o seu caráter lúdico e polissêmico - as potencialidades de texto artístico - objetivando a atribuição de sentidos pelo aluno.

a formação dos leitores. Para tal, far-se-á a comparação dos aspectos relevantes das análises das observações realizadas quanto aos discursos interativos, às inferências e interpretações efetuadas pelos alunos, assim como intervenções da professora, a partir dos textos literários aplicados nesta pesquisa.

Aproximações

O convite à leitura via motivação sensibiliza o leitor a adentrar no texto, a imaginar os sabores, os perfumes, os dissabores, os odores do que está por vir. A motivação é um procedimento didático que aciona a sensibilidade do aluno para, além de ativar o conhecimento prévio, prepará-lo para adentrar na leitura da obra. Trata-se de um fator essencial no processo de leitura (Cosson, 2006, p. 55).

Tanto na narrativa *História em três atos* como na leitura do livro *O bicho folharal* a motivação foi efetivada por meio da *Sacola mágica* e do *Jogo de adivinhação*. As propostas caracterizam-se como um mecanismo favorável ao envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas e ajudam a entusiasmar o leitor a expressar e a interagir de forma prazerosa com os elementos que antecipam a leitura da narrativa. Salienta-se a relevância do trabalho realizado com os contextualizadores, propiciando aos leitores incursões quanto à materialidade da obra, focando não só a apresentação física, mas os elementos paratextuais que a constituem, como: capa, contracapa, orelha, dados acerca do autor e do ilustrador.

A exploração da imagem propicia que a visualidade seja contemplada, compreendida, interpretada, enfim, possibilita ao leitor a interação com as duas linguagens do texto (Ramos; Panozzo, 2005, p. 125). Configura-se a necessidade da leitura da palavra articulada à da ima-

gem, distanciada da funcionalidade e da representação, visto que, no livro de literatura infantil, as linguagens verbais e visuais constituem-se num único texto. Quando da mediação de *O bicho folharal*, a professora, num primeiro momento, somente anunciou a autora e ilustradora e não se deteve a explorar os contextualizadores. No entanto, ela investiu um tempo maior, durante a leitura, mostrando as páginas e as respectivas ilustrações. Após a leitura, os estudantes tocaram o livro, folheando-o e olhando, principalmente, as figuras. Já, na introdução de *História em três atos*, a docente investiu mais na exploração de contextualizadores, apesar de, inicialmente, ter realizado a leitura via *data show* e de, só posteriormente, ao recontar a narrativa, fazer uso do objeto livro. Desse modo, cabe ao mediador, valendo-se de recursos como a modulação da voz, cativar os alunos pela imagem e palavra, movimentando o imaginário, o mundo simbólico de cada aluno na recepção do texto.

A compreensão global do texto, em *O bicho folharal*, passa pelo entendimento do significado das palavras e das ilustrações, relacionando informações e fazendo inferências a partir das entrelinhas. Esse ponto foi explorado, principalmente quanto à significação de alguns termos, e também quanto à explicitação de passagens, envolvendo situações vivenciadas pelos personagens. Os alunos desenharam o disfarce do macaco, o cenário da história e repetiram a frase dita pelo macaco ao se apresentar. Assim, compartilharam suas percepções sobre o texto e fizeram inferências, abrindo caminho para avançar na compreensão e na interpretação da história. Esse é um passo decisivo na efetivação da leitura literária, visando à real escolarização da literatura.

A transferência da leitura é outra etapa importante para avançar na concretização do texto. Leitura que se

efetiva quando o potencial comunicativo do texto ecoa no leitor. Um ponto a ser considerado na transferência de leitura refere-se à fase de desenvolvimento dos alunos que estão no processo inicial de alfabetização. Na observação feita, a professora valeu-se de ações lúdicas para a realização do estudo das duas narrativas. A ludicidade encontra sintonia com o pensamento mágico, próprio das crianças.

Diante desse quadro, as propostas seguiram um viés lúdico, no sentido de a criança ampliar seu campo simbólico, gerando conexões com seu universo de vivências, relacionando, interagindo e tecendo a sua subjetividade. O *varal da felicidade* e a *Sacola do perdão* constituíram-se em expressões que ecoam um novo texto, estreitando laços de convivência consigo e com os outros.

O registro de *História em três atos*, por meio da produção do livro, constituiu-se numa prática simples, mas enriquecedora, pois permitiu aos alunos desenvolverem a imaginação, expressando suas emoções e empregando a linguagem verbal e visual. As crianças, ao verbalizarem aos colegas cenas das narrativas, vão imaginando, criando um sentimento de cumplicidade, fomentando a recriação da história, a interação entre eles e a obra.

A *Caixa dos sustos* possibilitou às crianças colocar em relevo marcas de suas histórias pessoais, talvez não partilhadas até então, entrelaçando-as e produzindo um novo discurso, uma nova configuração ao processo identitário. Relacionando os sustos provocados pela troca das letras com os sustos que ocorreram com alunos e suas famílias, a reflexão da problemática fomentou a conversa acerca de situações inesperadas, mas que fazem parte da vida das pessoas, gerando inquietações e reações diversas (Candido, 1995, p. 249).

História em três atos e *O bicho folharal* são obras que apresentam uma proposta provocativa. Nas situações, como a dos sustos, com a mudança de papéis dos animais na primeira história ou, ao se colocarem no lugar da onça e do macaco, os alunos identificam-se com os personagens, entrecruzando enredo e conflitos, confrontando valores, interpretando o mundo e construindo-se. Nessa interação, o leitor inscreve sua subjetividade no texto.

Em *O bicho folharal*, os alunos refletiram sobre a atitude de a onça chamar o bicho folharal para ser o primeiro a tomar água na sua fonte. Nessa mesma dimensão, a professora indaga aos alunos sobre como agiriam se estivessem no lugar dos personagens. Além de os alunos se identificarem com os animais, tornaram-se leitores coparticipantes. Os estudantes colocaram-se no processo de significação, preenchendo lacunas do texto, como se percebe quando foram interpelados sobre se os demais animais da floresta sabiam que o macaco estava enganando a onça. Os alunos, ao concordarem com a afirmação de um colega, confirmam essa possibilidade, olhando novamente as ilustrações.

O tratamento do texto literário deveria caracterizar-se pela experiência estética e pelo diálogo interativo entre texto e receptor (Aguiar, 2006, p. 241). Esse processo se configura, envolvendo problematizações e pistas, como elementos próprios e específicos, mobilizadores de operações mentais, como a comparação, a associação, o julgamento, as distinções que o leitor utiliza articulados às suas experiências. A criança passa a ser intérprete, alargando horizontes, tecendo uma rede de significações no seu encontro com a obra literária, como se percebe nas situações em que os alunos refletiram e registraram como agiriam se fossem a onça e o maca-

co. Também, pontua-se que os alunos julgaram quando assumiram o lugar dos personagens, avaliando suas atitudes diante dos fatos e circunstâncias que constituem o dilema do protagonista e da antagonista na narrativa. Ao confrontar-se com o dilema dos personagens, o leitor é instigado a decidir, fazendo escolhas derivadas do seu juízo, caracterizando o efeito estético da leitura do texto. Pondera-se que o texto não determina o rumo das escolhas do leitor, mas sugere pistas que o ajudam a optar pela significação. Essa experiência legitima o caráter social da literatura, e, desse modo, confere uma dimensão formativa.

O relato das histórias dos alunos revela perspectivas diferentes, tramas e imagens com ingredientes das vivências de cada um, traduzidas nas palavras que os constituem, que dizem sobre si e se transformam. Compreende-se que a turma, ao rememorar os atos bons e ruins, aproxima-se, fortalecendo o convívio, potencializando experiências, compondo quadros de subjetivação individual e coletiva, configurando a experiência como aquilo que nos toca, que nos passa, conforme indica Larrosa (2004).

Distanciamentos

Após a oralização de *História em três atos*, no encaminhamento do processo de compreensão, a professora ateve-se a explorar o sentido de algumas palavras, sem considerar o conjunto do texto. Em *O bicho folharal*, no início de alguns encontros, a narrativa era recontada, abordando a composição dos eventos, as atitudes e as ações dos personagens. No geral, nessa etapa da leitura compreensiva, a abordagem denota superficialidade quanto à exploração do texto, pois tende a privilegiar aspectos relacionados à construção das palavras e a deco-

dificação das mesmas, ignorando a natureza simbólica da narrativa.

Ainda, quanto à *História em três atos*, a professora não chamou a atenção dos alunos quando o narrador fez uso da linguagem poética no jogo realizado com as letras, mudando o sentido das palavras com a falta ou o acréscimo de uma única letra. Trata-se de uma oportunidade de estimular as crianças a perceberem combinações das letras na composição das palavras.

Outro ponto discutível, que não se aproximou do letramento literário, foi a pouca atenção dada ao diálogo entre as imagens e a palavra, que contribui para a formação do sentido, deixando de orientar os alunos a perceber, por exemplo, que as letras estavam escondidas. As peculiaridades acerca da trama e dos conflitos são vivenciadas com inesperadas supressões ou acréscimo de letras, que causam a mudança de identidade dos personagens. Tais aspectos poderiam ter sido levados em consideração como uma forma de explorar a diversidade de papéis dos personagens e a consequente mudança de suas identidades, pois são essenciais para ler literariamente o texto.

A leitura literária se efetiva no diálogo com o texto, ultrapassando sua linearidade e sua literariedade e, no caso proposto pelo narrador, recebeu atenção, apenas, porque as letras estavam soltas. Do jogo com as letras e as palavras, poderia ser extraído o som, o movimento e o ritmo, contemplando um todo e anunciando o prazer e a alegria. Associar a brincadeira às linguagens verbo-visuais cria um mundo com emoções e ritmos próprios, peculiares desse jogo. No fim de *História em três atos*, quando o narrador convida o leitor a contar a história outra vez, a imprevisibilidade surge. Reveste-se, assim, o jogo lúdico em um espaço rico para potencializar o

real e o imaginário na significação da leitura, que não foi explorada.

A proposta da professora deteve-se em relacionar atos da história com os atos da vida das pessoas, quando se apresentava uma situação profícua, no sentido de problematizar as cenas vivenciadas pelos personagens com os diferentes papéis desempenhados com a perda ou acréscimo das letras. Assim, propiciaria aos alunos, ao se darem conta dessa situação, traçar novas formas de significações. Contudo, as mediações diretas da professora com relação aos atos (bons e ruins) marcantes na vida dos alunos, sem um diálogo interativo com e entre as crianças da turma, para adentrar na simbologia da narrativa, foi uma etapa não explorada no estudo de *História em três atos*. As interlocuções, contudo, impulsionariam o processo de envolvimento com o jogo simbólico da narrativa (Cosson, 2006, p. 27).

No geral, as propostas realizadas pela professora desvirtuam o tratamento literário preconizado. Elas voltam-se predominantemente para o aproveitamento das letras do nome dos personagens para formar novas palavras, explorando a escrita, atividades voltadas à observação da topografia e do formato das consoantes iniciais de personagens de *História em três atos*, como também a exploração de partes do corpo dos personagens e questões envolvendo aspectos matemáticos. Procedimentos semelhantes acontecem em relação a *O bicho folharal*, focalizando a alfabetização em detrimento do letramento literário. Enfim, o estudo dos textos foi atrelado ao planejamento dos conteúdos com propostas de codificação ou decodificação de palavras, com atividades relativas ao sistema de escrita ou para a aprendizagem do sistema numérico.

Os procedimentos de mediação da leitura da imagem também deixaram a desejar. O encontro do leitor com o texto voltado apenas para a leitura da palavra ignora, na abordagem das duas histórias, as ilustrações, como possibilidades da criação de sentidos, decorrentes das linguagens das obras. As imagens atraem o olhar, incitam a curiosidade para o processo de concretização da leitura. Processo esse que, via mediação docente, propiciaria ao aluno observar as ilustrações, dialogando com a imagem e compreendendo a sua relação com o verbal.

Considerações finais

Desenrolar os fios da narrativa para costurá-los, tecendo uma rede que, inacabada em seu bordado, deixa pistas, na cor dos fios, na textura para continuar a tessitura, deslocando-se para outro lugar, para outro desenho que nasce do cruzamento da teoria com a prática escolar. São considerações que traduzem a observação do processo de mediação da leitura literária de narrativas literárias infantis.

O desafio apresentado foi tentar ultrapassar o tratamento inadequado da leitura literária, pois se defende um projeto de educação voltado à formação do aluno, com vistas ao desenvolvimento da autonomia. A literatura constitui-se num forte aliado nesse processo. Compreendida como âncora que promove a humanização dos alunos e, desse modo, efetiva-se num processo que transita da compreensão para uma leitura que produz sentido e contribui para a formação do leitor. Em suma, procurou-se saber como a literatura infantil, a leitura literária e as mediações criam tramas, visando à formação do leitor e, desse modo, como acontece o letramento literário.

Adotar uma prática que preserve o teor literário e não comprometa o processo do letramento literário requer um movimento que se liberte do caráter moralizante, reducionista, priorizando o estatuto artístico e estético que lhe é próprio. O texto literário deve ser estudado na escola, mas preservando a sua especificidade.

A análise dos dados da pesquisa mostra a ênfase na motivação e nas propostas pertinentes à transferência da leitura, deixando à deriva o estudo, o entendimento do texto. Para se compreender um texto, o leitor tem de ultrapassá-lo, pois a leitura sempre direciona o interlocutor para além de si próprio. A leitura não se restringe à linguagem verbal ignorando os efeitos de sentido que se produzem na interação entre a palavra e a imagem, presentes na obra literária. Para que o leitor mirim estabeleça uma relação de intimidade com a obra, é imprescindível o papel do mediador, que instigue o leitor a olhar para a interação das linguagens verbo-visuais. A íntima interação das duas linguagens favorece e amplia o processo de significação.

Configura-se, ao se reconhecer e se produzir como sujeito, o processo de constituição de si, pois as palavras produzem sentidos e criam realidades (Larrosa, 2004, p. 153). A relação íntima entre o texto e a subjetividade do leitor é condição para que a experiência da leitura resulte em formação. Para tal, é importante investir no professor que, como mediador de leitura, tem, sob sua responsabilidade, a tarefa de realizar a inevitável escolarização da literatura. Tarefa na qual não pode deixar de preservar o texto em sua especificidade, atentando para o entrelaçamento das linguagens verbo-visuais e, dessa forma, não se descuidando da dimensão estética, artística e literária. Ao mediador cabe a escolha de uma abordagem que propicie ao aluno dialogar com o texto,

ou seja, uma prática em que o aluno tenha vez e voz, favorável à leitura como experiência, caracterizando sua dimensão humanizadora e, assim, contribuindo para sua formação.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira *et al.* *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte, MG: Formato, 2001.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo, SP: Duas cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

FREITAS, Ana Karina Miranda de. Psicodinâmica das cores em comunicação. *Nucom*, Limeira, SP, n. 12, out./dez. 2007. Disponível em: http://www.iscafaculdades.com.br/nucom/PDF/ed12_artigo_ana_karina.pdf. Acesso em: 22 ago. 2009.

LAGO, Angela. *O bicho folharal*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2005.

LARROSA, Jorge B. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge B. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *História em três atos*. Ilustrações de André Neves. São Paulo, SP: Global, 2005.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba, PR: CRV, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, N. S. P. Acesso à embalagem do livro infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 1, p. 115-130, jan./jul., 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.



Parte III
Tecnologias digitais e aprendizagem



Diálogos e aprendizagem em *blog* educativo: como ocorre a *enunciação* e a *posição responsiva* entre o professor e os estudantes?⁶⁴

Adriana Ferreira Boeira
Eliana M. S. Soares

Introdução

Cresce a cada dia o número de escolas brasileiras que possuem laboratório de informática, não sendo exclusividade das escolas particulares. Além dos laboratórios de informática, algumas escolas públicas brasileiras já estão inseridas no Programa Um Computador por Aluno (Prouca), possibilitando aos professores e estudantes dessas escolas o recebimento de *laptops* educacionais, que são utilizados por eles dentro e fora da escola.

Nesse contexto, a cada dia aparecem novas possibilidades de utilização das TICs⁶⁵ na educação e, especialmente, espaços na *web* que surgem a princípio para

⁶⁴ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *A linguagem em blog educativo e o processo de aprendizagem*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – mestrado em educação – da Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, defendida em 29 de abril de 2011.

⁶⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) define Tecnologias de Informação e Comunicação, ou TIC, como a combinação com outras tecnologias da informática, das tecnologias conexas, especificamente das tecnologias da comunicação. Ainda aponta a informática, como a ciência que trata da concepção, realização, avaliação, uso e manutenção de sistemas de processamento de informação, incluindo *hardware*, *software*, aspectos organizacionais e humanos, bem como industriais, comerciais, governamentais e as implicações políticas destes.

finalidades mais informais e que podem ser pensados como espaços planejados de forma intencional para suportar processos educativos. Entre os vários ambientes destaca-se o uso do *blog*, que a princípio, não foi desenvolvido para fins educacionais, porém por apresentar algumas características, tais como a possibilidade de comunicação, interação e produção coletiva entre as pessoas mediados pela linguagem, pode ser utilizado na educação, por professores e estudantes, como um ambiente alternativo para a aprendizagem.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo principal analisar como ocorre a *enunciação* e a *posição responsiva*, por meio dos enunciados registrados entre o professor e os estudantes, em *blog* educativo⁶⁶ e a sua relação com o processo de aprendizagem. Para isso, optou-se em realizar o diálogo, principalmente, entre as ideias dos autores russos Lev Semenovitch Vigotski⁶⁷ (1896-1934) e Mikhail Bakhtin (1895-1975), levando em consideração seus textos que tratam dos temas aprendizagem e linguagem, considerando o homem não apenas em seu aspecto biológico, mas “essencialmente

⁶⁶ Para este estudo, será considerado *blog* educativo aquele utilizado no processo de aprendizagem que foi criado e administrado, especificamente, por estudantes e pelo professor. Porém, destaca-se que podem ser considerados *blogs* educativos também aqueles que não são criados e administrados por professores e estudantes, mas que são compostos por informações que poderiam ser utilizadas no processo de aprendizagem ou na educação informal. Além disso, ressalta-se que este artigo tem como foco tratar das implicações pedagógicas do uso do *blog* e não sobre o desenvolvimento tecnológico do mesmo, pois a pesquisadora usa seu olhar de educadora; tem interesse em revelar aos professores as possibilidades pedagógicas do uso do *blog* no processo de aprendizagem; bem como a importância de seu papel ao propor estratégias de aprendizagem nesse ambiente que possibilitam que os estudantes atuem ativamente nesse processo através da linguagem.

⁶⁷ Encontra-se variação na bibliografia para a escrita do nome do autor, entre as variações, Vigotski, Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii. Adota-se neste estudo a grafia Vigotski, conforme apresentado nos livros publicados pela Editora Martins Fontes.

social e histórico que, na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito”⁶⁸ (Freitas, 1994, p. 41).

Inicialmente, na seção intitulada “A aprendizagem e os diferentes níveis de desenvolvimento”, apresenta-se o conceito de aprendizagem numa abordagem sociointeracionista, de maneira especial, a partir das considerações de Vigotski (1998, 2001) sobre o conceito de *nível de desenvolvimento efetivo e zona de desenvolvimento potencial* (ZDP)⁶⁹. Logo após, na seção “A linguagem além da comunicação”, trata-se da importância da linguagem no processo de aprendizagem a partir das considerações de Vigotski (1998) sobre a sua relação com o pensamento; e, ao mesmo tempo, a partir das considerações de Bakhtin (2003, 2004) sobre o caráter social e interativo da linguagem, por meio do enunciado, da *posição responsiva*, da *enunciação*.

Em seguida, no tópico “Os blogs educativos”, apresentam-se algumas características dos *blogs*, especialmente, do *blog* selecionado para a análise. Na seção “A enunciação e a posição responsiva em blog educativo”, descreve-se o processo de utilização, as estratégias e intervenções pedagógicas realizadas pelo professor na utilização de um *blog* educativo com os estudantes. Finalmente, este estudo aponta a possibilidade de utilizar o *blog* educativo como um ambiente alternativo que

⁶⁸ Destaca-se que as citações não obedecem às regras gramaticais do novo acordo ortográfico, mantendo-se fiéis as fontes originais.

⁶⁹ Assim como na grafia do nome *Vigotski*, por causa das diferentes traduções utilizadas pelas editoras, encontra-se variação na bibliografia para os conceitos da teoria (*Zona blizhaisnego razvitiya*) desse autor. Ao usar o conceito de *nível de desenvolvimento efetivo e zona de desenvolvimento potencial* (ZDP), faz-se opção por uma tradução da editora Ícone (2001). Na tradução da editora Martins Fontes (2003), esses conceitos são traduzidos por *nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

permite a *enunciação*, a *posição responsiva* e a aprendizagem através do registro e alternância de enunciados do professor e dos estudantes.

A aprendizagem e os diferentes níveis de desenvolvimento

Segundo Vigotski (2001), aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Para esse autor, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem e com isso destaca a importância do ambiente, da promoção de situações de aprendizagem, inclusive as escolares; pois eles são responsáveis por orientar, estimular e ativar numerosos processos internos de desenvolvimento, especialmente o mental, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. Portanto, sem as situações de aprendizagem, o desenvolvimento estaria comprometido.

Vigotski (2001) propõe como ponto de partida para sua teoria que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero” (Vigotski, 2001, p. 109). Por tudo isso, Vigotski (2001, p. 110) indica que a aprendizagem escolar “é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”. Ressalta-se que essa etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pelas crianças na família, na comunidade em que estão inseridas, antes de entrar para a escola, é rica de experiências e de significados, que podem ser exploradas pelos professores e enriquecer, contribuir para o processo de aprendizagem escolar. Ignorá-los pode dar a entender que o conhecimento registrado nos livros ou o do professor são superiores. Não se esclarece de que

se trata de conhecimentos diferentes que podem dialogar. Considerando que cada pessoa apresenta seu próprio desenvolvimento Vigotski (2001) propõe a teoria da área de desenvolvimento potencial.

O fato fundamental usado por Vigotski (2001, p. 111) para desenvolver a teoria da área de desenvolvimento potencial é que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. Ou seja, uma relação entre aquilo que o estudante já sabe e aquilo que tem condições de aprender. Ainda adverte que, quando se pretende “definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem”, não se pode limitar “a um único nível de desenvolvimento”.

Por isso, o autor define dois níveis de desenvolvimento: o efetivo e o potencial. Denomina “nível de desenvolvimento efetivo” aquele que corresponde ao “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (Vigotski, 2001, p. 111). Isto é, o estudante, ao resolver as situações problemas, propostas pelo professor, que não trazem obstáculos, não exigem conhecimentos diferentes daquele que ele possui, não dependerá da ajuda do professor e dos colegas para solucioná-lo.

Além das atividades que os estudantes podem fazer sozinhos, independentemente da ajuda do professor e colegas, existem as atividades que eles são capazes de fazer, contudo necessitam do auxílio do professor ou dos colegas para solucioná-la; é o que Vigotski (2001) denominou ZDP. Para ele “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível de tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento poten-

cial da criança” (Vigotski, 2001, p. 112). Destaca-se que o *nível de desenvolvimento efetivo* dos estudantes não é algo estático; está em constante mutação, conforme Vigotski (2001, p. 113) enfatiza “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. Por conseguinte, numa sala de aula na escola, no ambiente de aprendizagem (que pode ser o *blog*) cada estudante apresentará o seu próprio *nível do desenvolvimento efetivo e o potencial*. Então, mesmo que uma sala de aula se constitua por estudantes que moram no mesmo país, estado, cidade ou bairro, ou sendo irmãos, que moram na mesma casa, isso não significa que tenham o mesmo nível de desenvolvimento. Apesar de terem em comum o local onde moram, cada estudante apresenta suas próprias habilidades culturais. Com isso, não se coloca ou se classifica em escalas de melhor ou maior, os conhecimentos de um ou outro estudante; mas, destaca-se que se tratam de conhecimentos e experiências singulares vividas por cada um deles, que podem ser explorados no processo de aprendizagem pelos professores.

Outra condição fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento é o contato com o outro. Assim, ressalta-se a importância da atividade coletiva, social preceder a atividade individual, pois,

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2001, p. 113).

Dessa forma, no processo de aprendizagem, depende-se primeiramente do contato social entre os estudantes e o professor, sendo que a linguagem de-

semprenha papel fundamental nesse processo, visto que é através da palavra, da troca de enunciados entre os participantes que se estabelece o diálogo possibilitando a aprendizagem.

A linguagem além da comunicação

Para Bakhtin (2003, p. 261) “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Observa-se que o enunciado, e as palavras que o compõem não são importantes somente quando utilizadas para a fala social, como meio de comunicação, através de enunciados orais e escritos exteriorizados, ou como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (Bakhtin, 2004, p. 113). A palavra “pode funcionar como signo sem expressão externa”, isto é, também é “*material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior) [...] é, por assim dizer, utilizável como signo interior” (Bakhtin, 2004, p. 37).

Tanto Bakhtin (2004) quanto Vigotski (1998) enfatizam a importância das palavras, principalmente, como material semiótico da consciência, do pensamento, da fala interior. Para esses autores há uma aproximação entre os pensamentos e as palavras; além da função social, por meio de enunciados orais e escritos, as palavras desempenham igualmente a função mental, porque

o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (Vigotski, 1998, p. 190).

Vigotski (1998) propõe um esquema de desenvolvimento do pensamento que, assim como a aprendizagem, vai do social para o individual: primeiro a fala social, depois a fala egocêntrica, e por último e não menos importante, a fala interior. O autor distingue a fala exterior como a fala para os outros; a fala interior como a fala para si mesmo, mas que não deve ser entendida, simplesmente, como uma fala sem som; enquanto que a fala egocêntrica corresponde à transição entre a fala social e coletiva da criança para uma fala mais individualizada. Ainda, ele ressalva que as funções das duas últimas falas do esquema que propõe, a egocêntrica e a interior, são semelhantes, pois como a fala egocêntrica, a fala interior “não se limita a acompanhar a atividade da criança: está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda superar dificuldades; é uma fala para si, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança” (Vigotski, 1998, p. 166).

Destaca-se que independentemente dos tipos de fala: social, egocêntrica ou interior, estes se concretizam através de enunciados compostos por palavras; e que a transição de uma fala para a outra, da fala interior para a fala social, exteriorizada por intermédio de enunciados orais e escritos,

não é uma simples tradução de uma linguagem para outra. Não pode ser obtida pela mera vocalização da fala silenciosa. É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa, idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros (Vigotski, 1998, p. 184).

Nessa perspectiva, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (Vigotski, 1998, p.

62). Além disso, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros” (Bakhtin, 2003, p. 294). Dessa forma, cada enunciado “deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo” (Bakhtin, 2003, p. 297). Consequentemente, ao ler ou escutar enunciados orais e escritos, os leitores e ouvintes podem respondê-los assumindo uma *posição responsiva* (Bakhtin, 2003, 2004).

Para Bakhtin (2004), a *enunciação* se constitui a partir da interação de duas pessoas através de seus enunciados. Para este autor (2003, p. 280), o “primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade *de responder a ele*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma *posição responsiva*”. Por isso, o ouvinte, logo após,

perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa *posição responsiva*: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...] toda compreensão é premente de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2003, p. 271).

Acredita-se que, da mesma forma que o ouvinte se torna falante, assumindo uma *posição responsiva*, o leitor do mesmo modo pode assumir uma *posição responsiva* e se tornar escritor. A partir da leitura de enunciados, o leitor pode assumir uma *posição responsiva*, complementando, concordando, divergindo do escritor, podendo tornar-se igualmente escritor. Nesse caso, diverge-se da afirmação de Vigotski (1998, p. 177) que considera que a “escrita e a fala interior representam o monólogo”, visto que se considera a partir das contribuições de

Bakhtin (2003), que a escrita também pode representar o diálogo, especialmente ao utilizar os *blogs educativos*, como se aponta a seguir.

Os *blogs educativos*

Entre as funcionalidades e características apresentadas pelos *blogs*, está a possibilidade de construção coletiva. Uma pessoa, ou grupo de pessoas, pode criar postagens com textos, imagens, áudio, vídeos e *links* e, mais do que isso, consente que os leitores do *blog* interajam com os autores através de seus enunciados registrados nos espaços destinados aos comentários. Desse modo, os enunciados publicados no *blog* podem não ser estáticos; podem ser modificados pelos autores a partir dos questionamentos e contribuições registrados pelos leitores.

Por tudo isso, destaca-se que por meio de situações criadas intencionalmente pelos professores em diferentes ambientes de aprendizagem, especialmente em *blogs educativos*, os estudantes estão juntos pela linguagem oral e escrita. Eles podem pensar sobre determinado assunto, expressando suas ideias, utilizando-se da linguagem, dos enunciados, das palavras e de seus significados.

Ao utilizar os *blogs educativos*, a aprendizagem entre estudantes e professores pode ultrapassar os limites dos espaços físicos da escola; estudantes e professores que têm acesso a microcomputadores, com acesso à *internet*, em sua casa ou em outros locais, tal como estabelecimentos públicos, como bibliotecas; e estabelecimentos comerciais, como *lan houses*, podem relacionar-se em horários extra-aula. Portanto, pode-se utilizar o *blog* como um ambiente de aprendizagem, que,

pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo, onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem (Soares; Almeida, 2005, p. 3).

Nesse ambiente, os estudantes podem agir, não apenas como meros leitores receptores de informações, cabendo ao professor mediar o processo em que os estudantes realizam situações de aprendizagem de pesquisa, seleção, análise, síntese e publicação de informação; além de acessar e contribuir com as postagens publicadas pelos colegas através de enunciados registrados nos espaços destinados aos comentários. Enfim, o *blog* educativo pode ser o ambiente onde a relação entre o professor, os estudantes e o objeto de conhecimento são mediados pela linguagem, como se trata a seguir a partir da análise dos enunciados registrados pelo professor e os estudantes no *blog* educativo, identificado por B1⁷⁰, utilizado de fevereiro a dezembro de 2009.

Os enunciados que compuseram esse *blog* educativo têm suas fronteiras marcadas pela alternância de

⁷⁰ A identificação, seleção, descrição e análise do *blog* educativo apoiou-se a partir da metodologia de análise textual discursiva (Moraes, 2003; Moraes; Galiazzi, 2007). O *corpus* de análise foi composto pelos enunciados existentes previamente registrados, por estudantes e o professor, nas postagens e nos espaços destinados aos comentários do *blog* educativo selecionado. Fez-se a seleção deste *blog* educativo a partir de uma lista composta por vinte e cinco (25) *blogs* educativos, que tratavam de conteúdos das seguintes áreas do conhecimento: história, filosofia, literatura, língua portuguesa, artes e física; utilizados por professores e estudantes residentes em cidades de diferentes estados brasileiros: São Paulo e Mogi Mirim (SP); Rio de Janeiro (RJ); Pitangui, Cataguases e Belo Horizonte (MG); Joinville e Nova Trento (SC); Uruguaiana, Charqueadas e Nova Bassano (RS); além disso, uma professora residente na cidade do Porto em Portugal. Envolviam escolas particulares e públicas da esfera federal, estadual e municipal, do 3º, 6º ao 9º ano, 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio.

registros realizados por estudantes de quatro turmas da 1ª série do ensino médio e o professor de física, identificado por P1, de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. Portanto, o *blog* B1 caracterizava-se pela autoria coletiva, com o nível mais alto de participação dos estudantes; eles juntamente com o professor P1 eram responsáveis pela produção e publicação dos enunciados, nas postagens nos espaços destinados aos comentários; estes identificados, individualmente, pelo seu nome.

A enunciação e a posição responsiva em *blog* educativo

A partir das considerações de Bakhtin (2004) considera-se que no *blog* educativo B1 ocorre a enunciação, porque ele é constituído pela interação dos estudantes e o professor P1 por meio de seus enunciados. Para isso, como ponto de partida, o professor P1 convidou os estudantes, através de *e-mail*, para que também assumissem a autoria coletiva do *blog* educativo.

Entretanto, para que ocorra a enunciação no *blog* educativo não basta simplesmente que os estudantes aceitem o convite do professor. Além disso, o professor precisa registrar enunciados no *blog* educativo que demonstrem a sua intencionalidade em propor desafios aos estudantes; afinal é a partir da compreensão destes desafios que os estudantes podem assumir uma *posição responsiva* através do registro de seus enunciados.

Da mesma forma que a intencionalidade do professor ao propor desafios aos estudantes, entende-se que o sucesso de utilização de um *blog* no processo de aprendizagem depende de alguns esclarecimentos preliminares por parte do professor. Por isso, antes de publicar no *blog* algum desafio e após o envio e aceite dos convites, para a autoria, por parte dos estudantes, é necessário

que o professor apresente esclarecimentos, tais como, por que e como utilizar o *blog* educativo. Assim, é interessante a criação de um tutorial utilizando a própria postagem do *blog* educativo, que apresente informações sobre como criar as postagens e registrar os enunciados nos espaços destinados aos comentários. Esse tutorial pode ser consultado pelos estudantes sempre que considerarem necessário, principalmente quando não estiverem acessando o *blog* educativo na escola, e por isso, não podem contar com a presença imediata do professor e dos colegas para solicitar ajuda.

Pensando nisso, o professor P1 apresenta numa postagem as instruções básicas, ilustradas com figuras, de como os estudantes podem publicar as postagens no *blog* educativo. Inicialmente, ele enfatiza que os estudantes devem acessar o espaço restrito utilizando seu usuário e senha. Em seguida, apresenta dicas e um passo a passo, detalhando como escolher o título e a categoria, identificar o autor, visualizar e salvar a postagem.

Destaca-se que além dos estudantes utilizarem as postagens e os espaços destinados aos comentários do *blog* para registrarem seus enunciados que tratam de suas dúvidas individuais, eles podem utilizar esse espaço para interagir, discutir as questões com os colegas e o professor, através de seus enunciados. Também, as dúvidas e dificuldades de um estudante podem ser as mesmas de outros estudantes. Portanto, os enunciados registrados no *blog* educativo pelo professor e colegas com os esclarecimentos de dúvidas manifestadas por um estudante, podem ser acessados em outros horários e locais e ser úteis para outros estudantes. Com isso, otimiza-se o tempo e o trabalho do professor e do estudante. O professor não precisa responder várias vezes à mesma dúvida; o estudante não precisa inserir enunciados que

tratam da mesma dúvida, se essas já foram esclarecidas pelo professor ou colegas através de enunciados registrados anteriormente.

Entretanto, apesar do professor P1 fazer o convite para que os estudantes registrem enunciados com suas dúvidas, sugestões e discutam suas propostas com os colegas, nos espaços destinados aos comentários do *blog*; na maioria das vezes sua solicitação não é atendida. Pode ser que devido ao *blog* educativo B1 ser um ambiente que complementa as aulas presenciais, os estudantes ainda preferam manifestar suas dúvidas, sugestões e discutir suas propostas presencialmente, por meio de enunciados orais com os colegas e o professor. Porém, isso não ocorre com frequência utilizando enunciados escritos, através de registros nas postagens e nos espaços destinados aos comentários do *blog* educativo.

Os esclarecimentos do professor são importantes, pois pode haver estudantes que apresentam dificuldades em usar o *blog* e seus recursos por nunca o terem utilizado; do mesmo modo pode haver casos em que os estudantes apesar de já terem explorado outros *blogs*, podem apresentar dificuldades porque utilizaram esse ambiente para outras funcionalidades, tais como acesso a informações ou entretenimento, e não tem claro como utilizá-los no processo de aprendizagem formal. Dessa forma, o professor P1 criou um espaço no *blog*, especialmente, para orientar os estudantes sobre a política de comentários. Nesse espaço, esclarece que os enunciados registrados nos espaços destinados aos comentários do *blog* educativo, não recebem moderação prévia; logo, os estudantes teriam que ter cuidado com as palavras que compõem seus enunciados, evitando o registro de enunciados inadequados, ofensivos ou agressivos.

Tão importantes quanto os esclarecimentos de como publicar enunciados nas postagens e nos espaços destinados aos comentários no *blog* educativo, é importante que o professor também esclareça os motivos de utilizá-lo. A simples conexão do professor e dos estudantes no *blog* educativo não caracteriza a enunciação. Esta se concretiza a partir da alternância de enunciados registrados entre o professor e os estudantes.

Ressalta-se que os *blogs* podem ir além da publicação de enunciados dos estudantes e do professor; eles possibilitam, por meio das postagens e dos espaços destinados aos comentários, o encontro de estudantes que apresentam diferentes níveis de *desenvolvimento efetivo*; esses podem aprender ao mesmo tempo por intermédio de situações de aprendizagem coletivas, propostas pelo professor, mediados pela linguagem; onde os leitores assumam uma *posição responsiva* e, igualmente, tornam-se autores de enunciados.

Dessa forma, é importante para o processo de desenvolvimento dos estudantes que o professor, conforme Figura 1, proponha situações de aprendizagem e que suas soluções dependam, primeiramente, do contato social entre os estudantes e seus colegas; sendo que a linguagem (gestual, oral ou escrita) desempenha papel fundamental nesse processo. É por meio dela que os estudantes e o professor estabelecem o diálogo e se relacionam uns com os outros.

Figura 1 – Atividade em grupo sobre velocidade média

A Atividade

Cada grupo de **8 alunos** vai preparar um roteiro (**publicado aqui no blogue, na categoria: Produção-Turma!** até o dia **31/03/2009**) para a **determinação experimental de velocidades médias** de, no mínimo, 4 integrantes do grupo; (andando e correndo). **P1 - P - B1**

Nesse caso, num primeiro momento, os estudantes, reunidos em grupos a sua escolha, preparam um roteiro. Certamente, até os estudantes publicarem o roteiro no *blog*, através de enunciados, muitas discussões entre eles foram realizadas: quais deles andariam e correriam? Como calculariam a velocidade média? Quem assumiria a responsabilidade de publicar no *blog* suas decisões, ou seja, o roteiro?

Considera-se importante que o professor utilize as postagens para esclarecer o cronograma e os critérios de avaliação. Explicitando essas informações (o que, como, quando, entre outras) no *blog* educativo, o professor orienta os estudantes, que, por sua vez, não fazem o que querem e como querem, sem seguir a um planejamento proposto pelo professor. Caso o professor P1 não registrasse esses esclarecimentos, os estudantes poderiam, por exemplo, formar grupos com diferentes números de componentes, publicar ou não a postagem no prazo estabelecido e, o mais importante, os conteúdos registrados por eles nos enunciados publicados na postagem poderiam tratar de outros aspectos do conteúdo estudado. Porém, destaca-se que, apesar desse planejamento ser importante para orientar a pesquisa dos estudantes, ele não precisa ser algo imposto pelo professor, mas pode ser formulado a partir da participação dos estudantes.

Portanto, ao utilizar o *blog* no processo de aprendizagem, o papel desempenhado pelo professor não é menos importante do papel que desempenha aquele que propõe uma atividade na sala de aula ou em outro ambiente. Cabe a ele, independentemente do ambiente (sala de aula, biblioteca, *blog*) ou recurso (quadro negro, livro, computador): propor situações de aprendizagem esclarecendo os seus objetivos; delimitar os assuntos;

indicar as referências para a pesquisa; explicar como tratar as informações; apresentar os critérios de avaliação, o cronograma, entre outros.

Apesar disso, ressalta-se que a utilização do *blog* no processo de aprendizagem, não pode ser entendida pelo professor e pelos estudantes, como simplesmente a transferência das estratégias utilizadas na sala de aula para outro ambiente, no caso, o *blog*. Esse pode se constituir como um ambiente em que o fluxo de linguagem, por meio dos enunciados registrados pelo professor e pelos estudantes, suporte a aprendizagem diferente da aprendizagem realizada na sala de aula. Na sala de aula, por exemplo, para que ocorra a *enunciação* oral entre o professor e os estudantes, cada um tem a sua vez para falar, sendo difícil o entendimento caso todos queiram falar ao mesmo tempo. Ao utilizar o *blog* no processo de aprendizagem, todos podem “falar” ao mesmo tempo, pois podem acessá-lo no mesmo horário, em diferentes locais e dias, inclusive nos finais de semana e feriados, e registrar seus enunciados.

Então, enquanto os estudantes estão estudando determinado conteúdo em casa, eles podem consultar referências disponíveis no *blog* ou solicitar a ajuda do professor e dos colegas ao registrar enunciados no *blog* sobre as suas dúvidas. Contudo, adverte-se que a *enunciação* se estabelece no *blog*, assim como na sala de aula, quando o professor e os estudantes não estão preocupados somente em “falar”, ou melhor, registrar seus enunciados, mas também ler e compreender os enunciados registrados pelos colegas.

Ao propor as situações de aprendizagem coletivas no *blog*, o professor possibilita que os estudantes com diferentes *níveis de desenvolvimento efetivo e potencial* Vigotski (2001) se encontrem e possam, por meio da

linguagem, primeiramente oral e depois escrita, compartilhar com os colegas seus conhecimentos, aquilo que já está desenvolvido e amadurecido; o que o estudante já sabe sobre determinado conteúdo. Além disso, que os estudantes possam explicitar aquilo que não conhecem, entretanto estão em condições de aprender com o auxílio de outra pessoa, que pode ser o professor ou os colegas. Então, aqueles estudantes que conhecem determinado conteúdo, ou seja, que solucionam as situações de aprendizagem propostas independentemente da ajuda do professor e dos colegas, podem auxiliar os colegas que apresentam dificuldades.

Ainda, destaca-se, a partir das considerações do autor, que tanto o *nível de desenvolvimento efetivo*, quanto à ZDP dos estudantes não são estáticos; eles podem avançar e superar suas dificuldades, de forma que aquilo que faziam somente com a ajuda do professor e colegas, poderá ser realizado independente da ajuda deles. Mas para isso, é necessário que o professor fique atento ao *nível de desenvolvimento efetivo* e a *área de desenvolvimento potencial* dos estudantes, propondo situações de aprendizagem que levem em consideração aquilo que eles já sabem, mas que não se limitem somente a isto e que possibilitem que eles avancem em novos conhecimentos ou aprofundem aquilo que já sabem.

Bakhtin (2003, 2004) ressalta que os enunciados de uma pessoa têm relação imediata com os enunciados de outra, pois o locutor e o escritor ao terminar seu enunciado passam a palavra para o ouvinte e o leitor, que assume uma *posição responsiva*. Ao utilizar o *blog* no processo de aprendizagem é possível verificar que os estudantes e o professor podem assumir uma *posição responsiva*: assim que o professor registra seus enunciados com as orientações sobre por que utilizar o *blog*,

como criar as postagens e como estudar; e a partir de um desafio proposto por ele nas postagens do *blog*, por exemplo, ele passa a palavra aos estudantes para que eles possam respondê-los, assumindo uma *posição responsiva* por intermédio de seus enunciados registrados nas postagens e nos espaços destinados aos comentários; ultrapassando, desse modo, a posição de simples leitores, tornando-se também escritores de enunciados do *blog*.

Daí a importância de, além do professor, os estudantes igualmente serem autores do *blog* educativo. Eles não registram apenas enunciados nos espaços destinados aos comentários, mas como o professor, podem registrar enunciados nas postagens com textos, imagens, *links* e vídeos sobre os conteúdos estudados, escolhendo o tamanho e tipo de fontes e o título da postagem. A Figura 2 ilustra que os estudantes, em grupos, criaram uma postagem para publicar o roteiro proposto pelo professor P1: apresentaram a identificação (colégio, turma, nome dos estudantes e do professor); os procedimentos (como); as hipóteses; os instrumentos e as fórmulas utilizadas.

Assim, ao propor situações de aprendizagem coletivas no *blog* aproxima-se ao esquema de desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem proposto por Vigotski (1998), que vai do social para o individual, visto que num primeiro momento passa-se pela fala social, onde os estudantes discutiram soluções através da alternância de enunciados orais; para a fala interior, onde os estudantes, agora individualmente, tentaram compreender o conteúdo das decisões; seguida da fala exterior escrita, em que foram registrados enunciados com as suas decisões nas postagens do *blog*.

Enfatiza-se a importância das palavras, porque é por meio delas que o professor e os estudantes registram seus enunciados nas postagens e nos espaços destinados aos comentários do *blog*. Além disso, a partir das considerações de Vigotski (1998) e Bakhtin (2003, 2004), a palavra tem função importante na atividade mental e na atividade pensante, respectivamente; são utilizadas como material semiótico, como signo interior (Bakhtin, 2004); na fala interior (Vigotski, 1998).

Figura 2 – Postagem publicada por estudantes no *blog*

Roteiro da atividade sobre velocidade média

Essa entrada foi postada em Março 2009, 2009 às 16:59:00 e está arquivada em Produção-Turma.

Colegio X
 Alunos : q:;) E E . P . B1, 8:;) E G . P . B1, 8:;) E J . P . B1, 8:;) E J . P . B1, q:;) E L . P . B1, 8:;) E M . P . B1, q:;) E P . P . B1, q:;) E T . P . B1
 Professor P1 - Física
 T: X

ROTEIRO

1- Grandezas Físicas
 Para calcular a velocidade, usaremos duas grandezas físicas: distância (metro) e tempo(segundo).
 A distância será determinada pela medida da quadra da ponta até a metade, em linha reta e o tempo será cronometrado.

2- Procedimentos

- Hipótese:
- Quanto maior o Índice de Massa Corpórea, o qual é utilizado para avaliar o grau de obesidade de cada pessoa, maior o tempo gasto para concluir o percurso, tanto andando quanto correndo.
- Os membros do grupo se pesaram e tiraram a medida da altura. Com isso, o IMC (Índice de Massa Corpórea) de cada um:
 - q:;) E = 18,5
 - 8:;) E J = 15,55
 - 8:;) E J = 22,7
 - q:;) E L = 19,7
 - 8:;) E G = 23,94
 - 8:;) E M = 21,29
 - q:;) E P = 17,46
 - q:;) E T = 22,52
- Em seguida, escolhemos quatro alunos (dois meninos e duas meninas) com os maiores e menores IMCs para realizarem o experimento:
- q:;) E P (17,46)
- q:;) E T (22,52)
- 8:;) E J (15,55)
- 8:;) E G (23,94)

- Determinar o tamanho da fração da quadra a ser utilizada;
- Realizar o experimento:
 - Marcar o ponto no início da quadra onde será o instante inicial;
 - Marcar o ponto no meio da quadra onde será o instante final;
 - A aluna 8:;) E J começará o experimento, primeiro andando e depois correndo. O tempo de cada atividade será cronometrado. Em seguida, os alunos q:;) E P, q:;) E T e 8:;) E G farão o mesmo procedimento. Cada aluno terá de fazer-lo três vezes para minimizar as chances de erro.
 - Verificar se a hipótese é correta e elaborar o relatório.

3- Incertezas das medidas
 Para fazer a propagação dos erros, primeiramente calcularemos a velocidade média. Depois iremos calcular a incerteza da distância (menor parte da escala da trena) e do tempo (tempo gasto para ligar a desligar o cronômetro). No tópico número cinco iremos exibir o cálculo necessário para realizar tal procedimento.

4- Instrumentos
 Trena - Este instrumento será utilizado para medir o percurso feito;
 Cronômetro - Usaremos para calcular o tempo feito pelo aluno em cada um dos procedimentos

5- Cálculos matemáticos
 - Inicialmente, faremos o cálculo do IMC de cada aluno:
 $IMC = \text{Peso} / (\text{Altura})^2$
 - Velocidade média:
 $v_m = DS / Dt$
 $\Delta v_m = \Delta D / \Delta t$
 $\Delta PS = \Delta D = \text{delta}$
 - Propagação dos erros:
 $d(A:B)^n = [dA/A + dB/B] \cdot [A/B]$

d- Incerteza
 A= distância
 B= tempo
 *(A:B) = velocidade média

Assim, os enunciados registrados pelos estudantes nas postagens e nos espaços destinados aos comentários do *blog* vertem os pensamentos em palavras, o que configura a fala exterior, ou seja, a fala para os outros (Vigotski, 1998). Antes de os pensamentos converterem-se em palavras, isto é, antes de serem exteriorizados por intermédio do registro de enunciados nas postagens e nos espaços destinados aos comentários do *blog*, os estudantes utilizaram as palavras para pensar sobre o assunto que queriam registrar e tentaram traduzir, expressar seu pensamento através das palavras (Vigotski, 1998) que compõem os enunciados registrados no *blog* educativo.

No planejamento, na tentativa de traduzir a fala interior para a fala exterior e expressar o pensamento, os estudantes empregaram “rascunhos”, apenas em pensamento ou não, e a evolução desses rascunhos até a versão final de enunciados registrados nas postagens do *blog* reproduz o processo mental (Vigotski, 1998). Nesse sentido, a fala interior, que é a fala para si mesmo, está ao serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajudando o estudante a vencer as suas dificuldades (Vigotski, 1998).

Destaca-se que, ao utilizar o *blog* educativo no processo de aprendizagem, não foram apenas os estudantes que assumiram uma *posição responsiva* ao publicar seus enunciados. Da mesma forma, o professor P1 também assume uma *posição responsiva* ao ler e compreender os enunciados publicados pelos estudantes. Isso acontece ao tecer comentários sobre a ordenação do relatório, elogiar a discussão dos dados, apontar correções e questioná-los, do registro de seus enunciados.

Ressalta-se que devido à ausência do tom de voz e dos próprios leitores (professor e seus colegas) no mo-

mento em que os estudantes registram seus enunciados no *blog*, para que os outros possam compreendê-los, ou melhor, para transmitir a sua ideia aos colegas e ao professor, eles precisam utilizar uma quantidade maior de palavras e com mais exatidão do que utilizariam caso fossem comunicá-la oralmente (Vigotski, 1998). Por esse motivo, para este autor, a escrita é a forma de fala mais elaborada, porque a linguagem escrita exige um trabalho consciente, ela aparece depois da fala interior e pressupõe a sua existência.

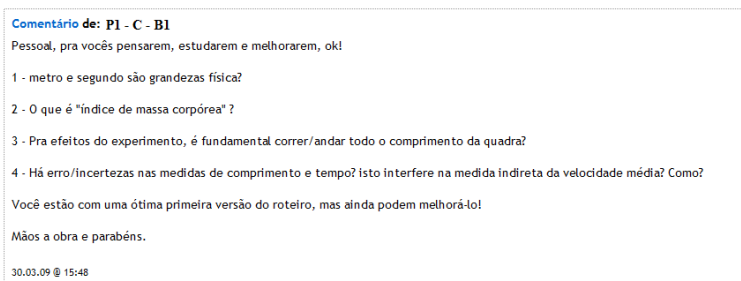
Enquanto que a fala interior caracteriza-se pela predicação, pois o assunto é conhecido por aquele que pensa, ao exteriorizá-la, sobretudo, por meio de enunciados registrados nas postagens e nos espaços destinados aos comentários do *blog*, para que as pessoas possam compreendê-los é necessário utilizar muito mais palavras.

Portanto, o *blog* B1 caracteriza-se pela *enuniação*, distinta pela *posição responsiva* tanto dos estudantes quanto do professor P1. Primeiramente, os estudantes assumem uma *posição responsiva*, a partir do desafio proposto pelo professor P1. Os enunciados registrados nas postagens e nos espaços destinados aos comentários do *blog* pelos estudantes revelam o seu *nível de desenvolvimento efetivo* e o *potencial*. Por isso, o professor precisa estar atento aos enunciados registrados pelos estudantes nesses ambientes, pois a partir da leitura desses enunciados, ele poderá atuar na ZDP, assumindo uma *posição responsiva*, registrando enunciados que auxiliem os estudantes a avançarem seu desenvolvimento, ultrapassando suas dificuldades.

O professor P1 ao ler e compreender os enunciados registrados pelos estudantes assume uma *posição responsiva* questionando-os. Foi o que fez o professor P1, ao registrar enunciados nos espaços destinados

aos comentários em cada uma das postagens publicadas pelos estudantes no *blog* B1 com questionamentos sobre a primeira versão de seus roteiros que tratavam do conteúdo “Velocidade Média”, conforme apresenta a Figura 3. Ressalta-se que essa ajuda, poderia ser dada não somente pelo professor, mas também pelos colegas.

Figura 3 – Questionamento do professor



Comentário de: P1 - C - B1
Pessoal, pra vocês pensarem, estudarem e melhorarem, ok!

- 1 - metro e segundo são grandezas física?
- 2 - O que é "índice de massa corpórea" ?
- 3 - Pra efeitos do experimento, é fundamental correr/andar todo o comprimento da quadra?
- 4 - Há erro/incertezas nas medidas de comprimento e tempo? Isto interfere na medida indireta da velocidade média? Como?

Você estão com uma ótima primeira versão do roteiro, mas ainda podem melhorá-lo!

Mãos a obra e parabéns.

30.03.09 @ 15:48

Esses enunciados registrados pelo professor no *blog* B1 podem ser levados em consideração pelos estudantes ao retomarem a sua pesquisa, ajudando-os aprofundar, esclarecer novos pontos, que ficaram deficientes na 1ª versão. Portanto, a partir da intervenção do professor, por meio de seus enunciados registrados nos espaços destinados aos comentários, com questionamentos sobre a postagem publicada pelos estudantes, estes podem assumir outra vez uma *posição responsiva*: podem editar suas postagens ou criar novas postagens com as respostas e explicações aos questionamentos do professor.

Considerações finais

Utilizar os *blogs* no processo de aprendizagem vai muito além da simples criação de um *blog* por um professor. É possível que ocorra a *enunciação* e a *posição*

responsiva no *blog* educativo, por meio da alternância de enunciados sobre o conteúdo estudado entre o professor e os estudantes. Para isso, inicialmente, faz-se necessário que o professor intervenha pedagogicamente, através do registro de seus enunciados no *blog*, criando e propondo situações de aprendizagem aos estudantes, não esperando que eles registrem enunciados no *blog* sem a sua orientação. Assim, possibilitará que os estudantes, por intermédio de seus enunciados registrados no *blog*, possam assumir uma *posição responsiva* resolvendo as situações de aprendizagem propostas pelo professor.

Os enunciados, registrados pelo professor e pelos estudantes no *blog*, não são estáticos; ao contrário, podem ser modificados pelos autores a partir de questionamentos e contribuições dos leitores. Também, os enunciados registrados podem ser consultados, em diferentes locais e horários, podendo ajudar estudantes a superar alguma dificuldade, não dependendo unicamente do contato presencial com o professor para o esclarecimento de alguma dúvida.

Ressalta-se que a alternância dos enunciados registrados no *blog* entre o professor e os estudantes não revelam apenas a comunicação entre os participantes no *blog*; mas, sobretudo, o processo de aprendizagem dos estudantes. Os enunciados registrados pelos estudantes nas postagens e nos espaços destinados aos comentários do *blog* serviram como instrumento para resolução das situações de aprendizagem propostas pelo professor. No entanto, a aprendizagem dos estudantes percorreu um longo caminho, que não pode ser reduzido, unicamente, ao registro de enunciados no *blog*. Isso porque, antes dos estudantes registrarem seus enunciados no *blog*, eles podem utilizar a fala social para trocar enun-

ciados com os colegas e com o professor sobre o conteúdo estudado. Estes enunciados orais entre os estudantes e o professor durante a fala social não são registrados diretamente no *blog*; antes disso, os estudantes, agora individualmente, utilizam a fala interior, por meio de enunciados, das palavras e seus significados, para internalizar a fala social e tentar compreender o conteúdo estudado. Só depois disso, é que a fala interior é exteriorizada por intermédio de enunciados registrados no *blog* sobre o conteúdo estudado.

Por tudo isso, é importante a intervenção do professor que cria e propõe situações de aprendizagem coletivas através do *blog* possibilitando aos estudantes solucionarem-na primeiramente de forma interpessoal, socialmente; e posteriormente, de forma intrapessoal, individualmente. Então, propor situações de aprendizagem por meio do *blog* possibilitará que os estudantes, primeiramente, em grupos possam estudar e discutir sobre o conteúdo indicado e que em seguida, do mesmo modo, registrem seus enunciados no *blog* sobre as suas conclusões, dúvidas, questionamentos, entre outras. Observa-se que o professor ao propor situações de aprendizagem em grupo, expõe a sua concepção de aprendizagem possibilitando aos estudantes reunir-se com colegas que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento efetivo e potencial (Vigotski, 2001).

Assim, os *blogs* podem ser muito mais do que ambientes onde são publicadas informações (textos, vídeos, imagens), comentários e indicações de *links*. Podem ser pensados, planejados e explorados intencionalmente por professores de diversas áreas do conhecimento e estudantes de diferentes níveis de ensino, da educação infantil até a pós-graduação, como uma alternativa de ambiente para promover situações de aprendizagem,

ultrapassando assim os limites físicos e temporais da escola. Ao utilizar o *blog* como ambiente de suporte ao processo de aprendizagem, os estudantes e o professor podem estar juntos por meio da linguagem, através dos enunciados registrados nas postagens e nos espaços destinados aos comentários.

Observa-se que a discussão sobre a relação entre a linguagem, por meio dos enunciados registrados por estudantes e o professor em *blog* educativo, e o processo de aprendizagem; as possibilidades pedagógicas do uso dos *blogs* e as possíveis intervenções do professor neste ambiente não se esgotam aqui. Este estudo apenas aponta a possibilidade de utilizar o *blog* educativo como um ambiente alternativo que permite a *enunciação*, a *posição responsiva* e a aprendizagem através do registro de enunciados do professor e dos estudantes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2004.

BLOG. *Encyclopedia britannica online*. Disponível em: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/869092/blog>. Acesso em: 7 jun. 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo, SP: Ática, 1994.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, [online], v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento; ALMEIDA, Cláudia Zamboni. *Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais*:

algumas considerações. Disponível em: http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento_zamboni_conahpa_2005.pdf. Acesso em: 14 dez. 2007.

UM COMPUTADOR POR ALUNO – UCA. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/>. Acesso em: 3 mar. 2011.

UNESCO. *Information and Communication Technology in Education*: a curriculum for schools and programme of teacher development. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2009.

UNESCO. *Information and communication technologies in teacher education*: a planning guide. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2001.



Ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao presencial: sinais para um novo fazer pedagógico⁷¹

Jocelaine Minella Boeira
Eliana M. S. Soares

Introdução

A minha formação e atuação estão voltadas ao uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)⁷² com os professores e estudantes de diferentes níveis de ensino. No decorrer dos anos, percebi a importância de pensar as TICs como um recurso que vai além da técnica, e sim capaz de tornar o momento de aprendizagem dos estudantes mais atrativo, interativo e com compartilhamento entre eles, porém, com tecnologias que fazem parte da realidade de muitos estudantes. Os estudantes fazem parte de uma geração na qual a tecnologia faz parte da vida deles, pois já nasceram com ela evoluindo, o que não acontece o mesmo com o professor, sendo assim torna-se um de-

⁷¹ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Práticas pedagógicas em ambiente virtual de aprendizagem: possibilidades de inovação*, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado em educação) da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da professora doutora Eliana Maria do Sacramento Soares, defendida em 13 de maio de 2011.

⁷² As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), especificamente, envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. Resultou da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, relativas às telecomunicações e mídia eletrônica. Disponível no curso Mídia e Educação. Módulo Introdutório. Integração de Mídias na Educação.

safio, pois além de compreender e aprender a utilizar as TICs precisa pensar em propostas pedagógicas que sejam inovadoras (Moran, 2008) para não ser uma mera repetição do seu dia a dia possibilitando ao estudante não motivação. Para que isso aconteça, percebi que a busca pelo comprometimento docente com a formação continuada que possibilite outros sentidos e significados à prática pedagógica agregada às TICs provoca a necessidade de desenvolver um estudo com ênfase na capacitação dos professores e através dela construir uma práxis inovadora para utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como apoio ao presencial, ou seja, levando em consideração a construção ou a reconstrução de um fazer pedagógico integrado às TICs.

Com essas considerações, teve início este estudo, cujo objetivo principal é examinar os registros dos professores do Ensino Fundamental – anos finais – e do Ensino Médio, de uma escola particular, do município de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, para utilizar um AVA e relacioná-lo com possíveis mudanças nas práticas pedagógicas futuras. O objeto de estudo desta pesquisa são os registros presentes nos espaços do AVA, como, por exemplo, o fórum, o correio eletrônico, dentre outros, gerados a partir da capacitação.

O alicerce teórico: base de uma construção

Falar em educação, sob o ponto de vista etimológico, é saber de onde vem a palavra *educação*. Ela tem um duplo significado, cuja raiz provém dos termos latinos *educare* e *e-ducere*. *Educare* significa criar, alimentar, colocar para dentro. Nesse caso, trata-se da ação ensinar, instruir, formar, guiar e amestrar. A escola tradicional adotou essa concepção, cuja ênfase está na figura ativa do professor e na passividade do aluno. Aqui, o profes-

sor ensina e o aluno aprende. Por isso, há também quem relacione o termo *educare* com o *dux*, aquele que conduz; o guia, o responsável, o chefe, o líder, o que sabe.

Já o termo *e-ducere* significa conduzir/colocar para fora ou, ainda, tirar de dentro pra fora. Na verdade, *e-ducere* é uma composição do prefixo *ex* que significa direção para fora, e do verbo *ducere*, conduzir levar, tirar. Educar é, nesse caso, tirar de dentro tudo o que lá se encontra em pura potencialidade. Significa, também, conduzir de um estágio para outro. Em tese, trata-se de criar condições para que o sujeito assuma sua condição e se prepare para o mundo da vida. Segundo essa concepção, no processo educativo, o estudante é a figura principal. A condução ocorre a partir do que o estudante já sabe, daquilo que ele já possui. Segundo Moran, a educação,

além de ensinar, está presente o integrar ensino e vida em todos os momentos, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade e encontrar o caminho intelectual, emocional e profissional, a fim de contribuir para modificar a sociedade que estamos inseridos e que professores e alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem, onde também ocorra uma prática integradora que junta a teoria e a prática aproximando o pensar do viver (2008, p. 12).

Neste trabalho, o fundamental, para que uma análise aprofundada ocorresse, foi a utilização de registros dos professores-alunos em um AVA. Assim, fez-se necessário um estudo sobre a prática pedagógica inovadora conforme considera importante Moran (2008), agregadas ao uso das TICs no AVA e a aprendizagem sob a concepção vigotskiana, sociointeracionista e mediada. A Educação Básica e a legislação vigente sobre o uso dos AVAs serão descritos a seguir.

Educação Básica

Conforme as disposições legais e políticas da educação nacional vigente, a Educação Básica no Brasil está organizada em dois níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Superior e modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA, EAD, Educação Indígena e Educação Especial).

A introdução das TICs na Educação Básica vem para auxiliar a atender ao dever do Estado de qualificar a Educação e promover o desenvolvimento do ser humano. De outro lado, o mercado de trabalho do século XXI exige cada vez mais um profissional especializado, que conheça e também utilize as TICs. Moran (2008) coloca que nos cursos, independente da modalidade ou nível de ensino, os profissionais terão que aprender a lidar com a informação e o conhecimento, seja pesquisando muito ou se comunicando constantemente. Com isso é possível avançar mais rapidamente na compreensão integral dos assuntos específicos, integrando-os num contexto pessoal, emocional e intelectual. Para isso as pessoas devem valorizar mais a busca do que o resultado pronto, ou seja, a valorização deve recair sobre o processo propriamente dito. Moran (2008) analisa como utilizar as TICs, na Educação Básica, especialmente a internet, na educação presencial e a distância enfatizando o papel do professor como mediador e orientador.

O decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, art. 1º, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, determina a Educação a distância (EAD) como a

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização das TICs, com estudantes

e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos⁷³.

Os professores passam a dispor de diversos e diferentes recursos didático-pedagógicos para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, entre eles, os meios de comunicação como bate-papo, correio eletrônico e fórum, assim como a possibilidade de oportunizar a colaboração e interação entre os estudantes. A EAD pode abranger os elementos fundamentais da modalidade presencial, como: concepção pedagógica; conteúdo específico; metodologia e avaliação. Porém, a mediação pedagógica poderá ser um diferencial, especialmente pelo modo como se estabelece. Conforme Moran *et al.* (2007, p. 1), “educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias onde professores e alunos estão separados espacial ou temporalmente”. Importante destacar que a separação espacial e temporal não os distancia, pois ocorre a aproximação por meio dos recursos tecnológicos de comunicação disponíveis na EAD.

Ambiente Virtual de Aprendizagem como apoio ao presencial

O AVA, segundo Valentini e Soares (2005), está relacionado ao desenvolvimento de condições e estratégias de aprendizagem enriquecidas com recursos tecnológicos para possibilitar a construção dos conceitos e a interação do aluno com o objeto de conhecimento, com o professor e com os colegas. As autoras destacam que o AVA não precisa ser um espaço restrito à EAD, podendo ser utilizado como suporte na aprendizagem virtual, assim como diz o parágrafo § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394,

⁷³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 20 mar. 2010.

de 1996 que para a Educação Básica, deve-se utilizar exclusivamente para a complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais, por exemplo, problemas de saúde e/ou impossibilidade de deslocamento.

O conceito de “AVA” na Educação Básica, sob a perspectiva de Moran (2008), refere que complementa o que será feito em sala de aula, porém, considerando a busca pelo equilíbrio entre o presencial e o virtual. Considere-se, aqui, o virtual como um espaço que possibilita a construção individual e coletiva de aprendizagens, mantendo armazenadas todas as informações, sejam elas oriundas de professores ou estudantes, que são inerentes ao processo educativo. O professor tem acesso aos registros publicados, pode trocar experiências com outros colegas, especialmente sobre a melhor maneira de trabalhar determinado assunto ou conteúdo com os seus estudantes, identificando qual das TICs é mais apropriada para o objetivo pretendido. Nesse espaço de aprendizagem, o papel do professor não é o de somente coletar a informação, mas juntamente com seus pares e estudantes, de selecioná-la, analisá-la confrontando visões, metodologias e resultados. A utilização do AVA como apoio ao presencial possibilitou a integração de vários recursos e mídias (fórum, e-mail, vídeo), permitindo a interação síncrona (em tempo real) e assíncrona (não simultânea) entre os participantes da pesquisa e a socialização de suas produções. Por exemplo, a produção coletiva de um texto. Nessa experiência, o texto pode ser construído e acessado a qualquer hora e de qualquer lugar (com acesso à internet).

Uma das vantagens de utilizar o AVA como apoio ao presencial é favorecer a mediação da aprendizagem, na qual todas as participações e atividades ficarão registradas e poderão ser acessadas pelo estudante, a qualquer

hora e lugar, necessitando apenas que ele tenha um computador com acesso à internet. O que torna interessante é que tudo “o que é escrito torna-se um registro. Toda e qualquer troca de ideias é automaticamente arquivada, ou seja, acaba por construir um conjunto concreto, permanente, e passível de ser acessado” (Bisol, 2005, p. 32). O registro das participações e das atividades desenvolvidas pelos estudantes servirá para avaliar o processo de construção do conhecimento.

No AVA como apoio ao presencial, professores e estudantes poderão construir e reconstruir seus conhecimentos, sendo, ambos, aprendizes e partícipes do processo de ensinar e de aprender através da vivência com as tecnologias aliadas no processo de ensino e de aprendizagem. O uso do AVA como apoio ao presencial deve ser usado no mesmo período em que os componentes curriculares acontecem, porém no laboratório de informática.

Para a construção desse AVA como apoio ao presencial, utilizou-se o *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), uma plataforma para construção de AVAs. O criador, Martin Dougiamas, tem formação em Educação⁷⁴, o que contribuiu para que realizasse um planejamento voltado para a aprendizagem. Foi embasado sob a visão do “construcionismo social”, no qual os estudantes aprendem melhor se estiverem engajados em um processo social de construção do conhecimento, ou seja, em grupos. Desse ponto de vista, a aprendizagem é um processo de negociação de significados em uma cultura de símbolos e artefatos compartilhados. O fato de o criador desenvolver a plataforma sob essa perspectiva não é garantia de que o planejamento dos docentes realmente aconteça dessa forma. Para

⁷⁴ Graduação em Informática, mestrado e doutorado em Pedagogia.

que, de fato, aconteça, é necessário propor tarefas que favoreçam a aprendizagem por meio da colaboração e interação entre estudantes.

A plataforma possui várias atividades e recursos que podem ser usados para a produção de conhecimento e interação (fórum de discussão, correio eletrônico) e para armazenamento de dados (como materiais, tarefas, entre outros).

Aprendizagem sob a concepção vigotskiana

Vigotski⁷⁵ (2007), na construção de sua teoria, abordou uma visão socioconstrutivista do desenvolvimento cognitivo, enfatizando o papel do ambiente social tanto no desenvolvimento quanto no processo de aprendizagem, mostrando, como resultado, algumas transformações comportamentais surgidas da internalização de sistemas de signos produzidos culturalmente.

Baseados nessa teoria, tem-se como pressuposto que o sujeito é construtor dos seus próprios conhecimentos e a base dessa construção é a interação entre o sujeito e o objeto, mediados por alguém que tenha um conhecimento superior ao do estudante, ou seja, os conhecimentos não estão nem no objeto, nem no sujeito, e sim na interação, dada a importância da ação do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem. À medida que o sujeito interage, ele vai construindo seus conhecimentos. Para isso, Vigotski (2007) aborda dois níveis de desenvolvimento e entre esses define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a distância entre o nível de desenvolvimento real ou efetivo (conhecimento já consolidado pelo estudante) e o nível de desenvolvimento

⁷⁵ No decorrer do texto será utilizado a escrita *Vigotski*, conforme consta no livro *A formação social da mente*, referente à 7. ed. (2007) e 2. tiragem (2008).

potencial ou real (conhecimento que irá ser construído com a ajuda do outro).

A construção de conhecimentos é mediada, ou seja, segundo Vigotski (2007), a relação entre o homem e o mundo é uma relação mediada por signos ou instrumentos. Segundo Behrens (2008), a mediação pedagógica coloca em evidência o papel do sujeito e do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos. Pela mediação, pode ocorrer a internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais e isso é típico do domínio humano. Assim, é possível, por meio da internalização, via interação social, que o estudante desenvolva a aprendizagem.

A concepção de Moran (2000) quanto à aprendizagem remete à concepção de Vigotski (2007, p. 23), cujas ideias apontam para a confirmação de que se aprende

quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal.

O papel do professor é importante frente às TICs, sobretudo pela forma como ele as define para realizar um trabalho efetivo com o uso desses recursos. Ultrapassar as barreiras, as dificuldades e as complicações do não saber para o conhecer as TICs e as propostas, que podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, são características que identificam o professor que atua na sociedade da informação. Além disso, refletir sobre o que foi feito e como poderá ser feito ou refeito utilizando as TICs no AVA é um desafio para o professor.

Reflexão sobre a prática pedagógica

O estudo buscou identificar, nos registros dos professores-alunos, sinais de mudança utilizando a própria ação como objeto de reflexão, ou seja, a reflexão sobre o fazer pedagógico. Segundo Perrenoud (2002, p. 36),

ao refletir sobre a ação, o professor está distante dela, ou seja, reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido.

Partindo dessa concepção, encontra-se em Moran (2008) a possibilidade de avançar para a construção de práticas pedagógicas inovadoras através de trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas e inferência de resultados, porém agregadas aos recursos tecnológicos. Referencia uma prática que possa ser refletida sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações. Quando o autor referencia o termo “inovadora”, associa ao equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as de grupo tanto no ambiente de aprendizagem presencial como em AVA.

Sociointerações docentes mediadas nos espaços de um AVA

O conceito de sociointeração empregada na pesquisa baseou-se nas ideias de Vigotski (2007), nas quais as experiências são um processo social, em que “um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado” (p. 157). Dessa forma a sociointeração será oportunizada aos professores-alunos num contexto virtual, qual seja, um AVA.

Na medida em que os integrantes do curso têm que postar um determinado posicionamento de um assunto,

essa ação específica provoca a elaboração de uma significação a respeito do assunto em questão, tendo em vista que o processo de escrita passa pela elaboração do pensamento, pela sua intencionalidade e, finalmente, pelo processo de comunicação, nesse caso, virtual.

Nesse sentido, a sociointeração pode ser importante para possibilitar a reflexão. Esse processo, aliado às TICs, é potencializado, facilitando a significação de conceitos e conteúdos já internalizados pelo sujeito que elaborou o conteúdo postado.

O caminho da pesquisa: construção do percurso

O contexto de aprendizagem dos professores-alunos foi o curso de capacitação para utilização do AVA a fim de realizar propostas para construir uma prática pedagógica para o uso do AVA, a partir de uma visão de aprendizagem como processo de construção sociointeracionista. Para isso, fez-se necessário entender as possibilidades de uso dos recursos disponíveis no ambiente; refletir sobre o processo de aprendizagem, utilizando os recursos do AVA; e organizá-lo usando seus serviços para planejar os processos educativos dos componentes curriculares. A capacitação aconteceu nos meses de março a maio de 2010.

Para acessarem o AVA, os professores-alunos receberam um usuário e uma senha, funcionou como porta de entrada para o ambiente. A senha poderia ser trocada no primeiro acesso. No primeiro encontro foi disponibilizada a apresentação do curso com alguns links: boas-vindas, projeto pedagógico do curso, cronograma, fórum geral do curso, mural de avisos e notícias e momento para o cafezinho. Os demais links e propostas foram sendo disponibilizadas na medida em que os me-

mentos de aprendizagem iam ocorrendo e as necessidades dos professores-alunos eram identificadas.

Os registros, individuais e coletivos, publicados no ambiente, a partir dos recursos de comunicação disponíveis (fóruns, e-mail ou correio eletrônico, lições) constituíram o *corpus* da pesquisa. Esses registros foram analisados e interpretados à luz de Moraes e Galiuzzi (2007), por intermédio da análise textual discursiva, a fim de identificar sinais de mudanças nos registros do AVA e estabelecer relações com as práticas pedagógicas que pretendem desenvolver. Moraes ressalta que

toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa. O *corpus* da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais (2003, p. 194).

Assim, os textos que constituíram o *corpus* da análise da investigação compreenderam os registros dos professores-alunos, nos espaços do AVA. A desmontagem dos textos é a desconstrução e unitarização do *corpus*, referindo-se ao primeiro ciclo. De acordo com Moraes, esse ciclo

consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido (2003, p. 195).

A desconstrução dos textos ocorreu por meio de leituras aprofundadas e detalhadas do *corpus* da pesquisa, identificando as unidades de análise, ou unidades de

significado ou de sentido, separando-as de acordo com as categorias ou temas que serão identificados e definidos no decorrer da investigação.

O segundo ciclo, processo de categorização, é o estabelecimento de relações, união dos semelhantes e construção de categorias. Conforme Moraes,

se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias (2003, p. 201).

Nesse momento, elementos semelhantes são agrupados a fim de nomear e definir as categorias das unidades anteriormente construídas. Assim, além de realizar a caracterização das categorias, são estabelecidas relações entre os elementos que as compõem por meio de explicitação.

O terceiro ciclo refere-se à produção de um texto descritivo-interpretativo a partir dos textos do *corpus*, denominado metatexto. Para Moraes,

a pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos" (2003, p. 201).

Portanto, o metatexto resulta da comunicação das novas compreensões atingidas ao longo do ciclo da desconstrução e unitarização do *corpus* e do ciclo de categorização. Em seguida, abordam-se as categorias definidas pelo autor, que podem ou não ser definidas de antemão, as *a priori* e emergentes.

Definindo categorias *a priori*

Segundo Moraes e Galliazi (2007, p. 87), as categorias *a priori* “são predeterminadas, fornecidas de antemão”, com base em teorias escolhidas com antecedência. Foram definidas duas categorias *a priori* descritas a seguir:

- **Categoria *a priori* “reflexão sobre a prática pedagógica”**: nessa categoria, buscou-se encontrar nos registros dos professores-alunos, sinais de reflexão sobre o próprio fazer docente integrado ao uso das TICs que denotem problematização sobre situações do dia a dia no AVA, assim como sobre a inserção das TICs à prática pedagógica; questionamentos sobre a metodologia adotada e inquietação quanto à maneira de atuar em sala de aula com os diversos recursos tecnológicos que existem no cotidiano pessoal e profissional.
- **Categoria *a priori* “sociointeração”**: esperou-se encontrar, nessa categoria, registros que denotem sociointerações, envolvendo comunicação participativa, impregnada de argumentos sobre as diferentes abordagens teóricas e contextos com colaboração entre os pares para a construção de aprendizagens coletivas. Através das trocas de experiências, vivências e conhecimentos com discussões entre participantes para, a partir disso, o professor-aluno internalizar e concretizar novos conhecimentos.

Buscando as categorias emergentes

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 88), “as categorias emergentes não são previstas de antemão, mas construídas a partir dos dados e informações obtidos

das pesquisas”. Foram encontradas três categorias emergentes: a) adesão tecnológica; b) resistência às TICs; e c) mudança de postura.

- **Categoria emergente “adesão tecnológica”:** encontraram-se, nessa categoria, registros que denotam a busca pela atualização pedagógica e planejamento didático-pedagógico, ou seja, quando o professor-aluno está preocupado com o atualizar-se, pode considerar fundamental participar de capacitações para utilizar as TICs integradas ao fazer pedagógico. Assim, pode desenvolver um novo fazer pedagógico. Também em registros que sinalizaram a oportunidade de pensar em práticas inovadoras e assim poder provocar mudança. O professor que se atualiza constantemente estará interagindo com o novo; assim, segundo Moran (2008), estará mais aberto a mudar seus métodos e construir e reconstruir conceitos.
- **Categoria emergente “resistência às TICs”:** nessa categoria, encontraram-se registros que perpassam a dificuldade dos professores-alunos em participar de capacitações para construir propostas pedagógicas inovadoras. Tais dificuldades estão ligadas ao uso direto da tecnologia no seu dia a dia. A primeira situação que o professor-aluno traz para o planejamento é de sua prática atual. Não pensa em incluir as TICs na *práxis* e sim pensa na prática que possa ser adaptada as TICs, ou seja, utilizando a mesma ação pedagógica agregando um recurso diferente.
- **Categoria emergente “mudança de postura”:** encontraram-se, nessa categoria, registros que denotavam sinais de reflexão dos professores-alunos quanto à conscientização em construir um novo

agir pedagógico, diante da velocidade com que as TICs avançam, colocando-os em atuação proativa frente a essa realidade. Estar em um ambiente de aprendizagem em que qualquer situação ficava registrada, emergiu a possibilidade do professor refletir sobre sua postura, levando-o a rever hábitos e atitudes como, por exemplo, a escrita cuidadosa, uso das expressões e linguagens, postura didático-pedagógica. Da mesma forma, o participante também se deparou com registros de seus colegas, de vez que os mesmos anseios e angústias foram compartilhados. Ao se deparar com esses registros, os participantes identificaram-se com (ou mesmo criaram, internamente) mecanismos para não entrarem nas mesmas angústias, ou, ainda, permanecerem estimulados através de situações positivas que estavam registradas. Nesse momento, colocaram em ação a fala interior, considerada importante por Vigotski (2007), no instante em que a socialização dos registros passou a ser internalizada pelo participante, adquirindo uma função intrapessoal, além de seu uso interpessoal.

Sinais para um novo fazer pedagógico

Buscou-se encontrar o sentido das categorias *a priori* e emergentes.

- **Reflexão sobre a prática pedagógica:** encontraram-se, no *corpus*, sinais de reflexão sobre a prática pedagógica que podem vir a desencadear novos processos de atuação. Para isso uma categoria definida *a priori* “reflexão sobre a prática pedagógica”, tornou-se relevante, pois, a partir dela, identificou-se que, por intermédio da estratégia utilizada com

propostas que problematizavam situações reais de ensino e aprendizagem, o professor-aluno pode construir e reconstruir pensamentos sobre o fazer pedagógico, a partir do compartilhamento com colegas e professora-pesquisadora, gerando inquietações. Foi possível identificar como o professor-aluno realiza sua atuação pedagógica, qual o referencial teórico que utiliza para exercer suas ações e também se ele considera importante mudar, e por que. Dessa forma, a reflexão sobre a prática pedagógica se estabeleceu. Em alguns momentos a reflexão se dá por um estímulo colocado no ambiente, em outros pela possibilidade apresentada no AVA. Uma troca de experiência exteriorizada pelo professor-aluno pode provocar reflexão em si, nos seus pares e uma reorganização do pensamento sobre a vivência experienciada. Em ambos os casos, o foco é a prática pedagógica exercida pelo docente e a inserção das TICs nesse contexto.

- **A importância do outro para construir conhecimentos:** foram encontradas, nos registros postados no AVA pelos professores-alunos, situações de sociointeração, ou seja, compartilhamento de informações, ideias, experiências, conhecimentos. Também foram encontrados registros que denotam a importância das interações com seus pares para construir o conhecimento e a relevância da mediação pedagógica através das TICs e os demais envolvidos. As sociointerações permitem que as trocas entre os participantes no ambiente ganhem um caráter coletivo que, posteriormente, pode ser interiorizado. A construção do conhecimento acontece em uma rede de sociointerações, segundo Vigotski (2007), do social para o individual.

Para elaborar propostas que levassem os professores-alunos a sociointeragirem, foram utilizados temas e situações reais que os incomodassem, assim, teriam que contrastar com a sua realidade, até mesmo com as crenças e valores e ainda compartilhar com seus pares. Essas sociointerações se deram por meio do AVA. A mediação pedagógica se deu de duas maneiras: a primeira entre a professora-pesquisadora e os participantes e a segunda entre os professores-alunos, facilitada pelos recursos do AVA. Em ambos os casos, a sociointeração foi um processo de construção e compartilhamento de dúvidas, relatos de práticas, debates sobre os recursos, enfim, serviu como estímulo para a inovação pedagógica. Nesse caminho, a mediação pedagógica foi constituída pela linguagem, o que auxiliou aos participantes a sociointeragirem dentro do ambiente e construírem a aprendizagem.

- **Adesão tecnológica:** encontraram-se, nessa categoria, registros que demonstram a importância do professor-aluno em participar de formações continuadas, especialmente no que diz respeito às TICs e à prática pedagógica. Além dessa percepção, verificou-se, também, a necessidade abordada pelos professores-alunos sobre o planejamento de sua prática agregando as TICs.

Nesse sentido, constatou-se que a busca por programas de formação continuada para o uso das TICs na educação nem sempre acontece. Em falas, não registradas no AVA, diziam que participavam de formações normalmente quando a escola oferecia, ou deveriam ser instrumentalizados para utilizar algum recurso novo que a instituição estaria adotando, mas não faziam uma busca por novidades tecnológicas e cursos de formação

que estivesse além da escola. Porém, há registros que deixam claro que eles devem se apropriar dos recursos tecnológicos e buscar a integração na sala de aula. Com o advento da tecnologia, mais do que uma ação, a formação continuada se transformou em uma necessidade vital para o fazer pedagógico. O estudante está cada vez mais interativo com as TICs, ou seja, utilizando-as para se comunicar e demarcando, assim, novas maneiras de relacionar-se. O professor passa a ter o desafio de descobrir e construir novas formas de usos que sejam criativas e significativas para aqueles que fazem parte do processo educativo.

Dessa forma, a categoria aqui citada fortalece a ideia de que a tecnologia já está presente no cotidiano escolar, mas que surge a necessidade de formação constante, para que as práticas dos professores-alunos possam, cada vez mais, contar com os recursos tecnológicos como uma forma de agregar conhecimentos pedagógicos e provocar mudanças nas ações docentes.

- **Resistência às TICs:** nessa categoria, estão expostos os fatores pelos quais a resistência é evidenciada, com destaque para a acomodação pedagógica – entendendo como acomodação a permanência no estado de comodidade. No registro abaixo, percebe-se que a prática é adotada conforme o perfil da turma. Fica subentendido que, por exemplo, se a turma é grande, permanece uma educação tradicional, por ser mais fácil e para que haja um controle maior sobre a turma, pois o espaço é bem conhecido pelo professor e ele é quem irá ditar as regras. Aqui, pode-se inferir certa comodidade, que pode ser evidenciada por já saberem como aplicar o con-

teúdo e, devido à experiência, já conhecerem algumas intervenções dos estudantes (previsibilidade).

Como a limitação identificada por intermédio da evasão dos professores-alunos, considerou-se também que o próprio planejamento do curso levou em conta que os docentes estariam comprometidos, não só com a participação, mas também com a frequência. No entanto, ao se deter o olhar sobre o planejamento, verificou-se que os acessos dos participantes poderiam ocorrer em maior número.

- **Mudança de postura:** nessa categoria, há registros que remetem a possíveis mudanças de conduta em relação às práticas pedagógicas estabelecidas. Percebe-se que a inserção das TICs no fazer pedagógico permeia os registros dos professores-alunos, demonstrando que muitos não dominam os recursos tecnológicos, mas já iniciaram ações em suas práticas que agregam tal postura.

Inter-relações entre as categorias *a priori* e emergentes

Após a categorização, encontraram-se algumas inter-relações que permeiam as manifestações dos participantes da pesquisa, evidenciando alguns pontos em comum. No estudo, ao analisar os registros dos professores-alunos, identificou-se que os sinais de reflexão permeavam prioritariamente uma das categorias, mas apresentavam elementos sutis de outras. Essas pequenas sutilezas denominaram-se inter-relações, o que ajudou no estudo a uma melhor compreensão das categorias estudadas. Os professores-alunos não se enquadram somente em uma categoria, mas apresentam um maior indício em uma delas.

A teoria sociointeracionista de Vigotski (2007) foi a base para a identificação das inter-relações entre as categorias analisadas. Nesse formato, uma categoria traz elementos que permitem a ação ou integração entre eles e norteia cada um dos registros categorizados. Dessa forma, fez-se necessário estudar e verificar como estas inter-relações se estabeleceram. Para ilustrar, segue esquema que mostra essas inter-relações que, juntamente com as categorias, emergiram de uma desconstrução dos registros e reconstrução de significados.

- **Inter-relação reflexão compartilhada:** inter-relacionando as categorias *reflexão sobre a prática pedagógica* e a *sociointeração*, encontrou-se a inter-relação a qual foi denominada de *reflexão compartilhada*. Essa denominação surge da interseção visualizada entre os registros que indicam que a sociointeração é uma busca para o desenvolvimento profissional e que este aprimoramento é fruto de uma reflexão sobre a prática. Percebe-se que existe uma interligação na medida em que se estabelece que a categoria *reflexão sobre a prática pedagógica* ocorre não puramente na individualidade, mas que também pode ser impulsionada pela ação da sociointeração, ou seja, quando há uma sociointeração também ocorre uma reflexão sobre o fazer pedagógico, no qual é possível verificar que o compartilhamento de experiências e práticas podem ser um fator gerador de reflexão.
- **Inter-relação refletir para permanecer:** outra inter-relação identificada é o *refletir para permanecer*. Essa inter-relação mostra a postura do professor-aluno após momento de reflexão, porém, indica que mesmo que tenha havido uma reflexão, não há

sinais de mudança de pensamento quanto à prática pedagógica e ao uso das TICs, em especial, o AVA. Dessa forma, a reflexão sobre a prática pedagógica apontou para a resistência às TICs, ou ainda, mesmo participando de um processo reflexivo encontram-se alguns sentimentos que perpassam a vida do ser humano, como o medo.

- **Inter-relação socioconstrução:** já na inter-relação denominada de *socioconstrução*, identificou-se que a *sociointeração* e a *adesão tecnológica* surgiram de forma favorável à construção coletiva. Nas trocas com os pares, aconteceu a reflexão para a utilização tecnológica, percebendo a importância em incorporar as TICs no seu dia a dia, seja no ambiente de aprendizagem escolar, seja nas comunicações sociais, buscando o aprendizado contínuo.
- **Inter-relação sociointeração “fraca”:** nessa inter-relação constituída pela inter-relação das categorias *sociointeração* e *resistência às TICs*, os professores-alunos demonstram que mesmo trocando ideias, informações e experiências acerca de conhecimentos das práticas docentes, apresentam pensamentos em seus registros que evidenciam a sua prática, sem sinais que permitam identificar uma possível mudança em sua atuação futura. Simplesmente permanecem no mesmo estado de atuação, buscando elementos que justifiquem a sua prática atual e a conservação da mesma, o que deu sentido ao nome da inter-relação. Desse modo, não foi possível provocar mudanças com as possibilidades de troca, nem na possibilidade de reflexão sobre as TICs.
- **Inter-relação trajetória para a transformação:** ainda nos encontros estabelecidos entre as categorias estudadas, há uma inter-relação encontra-

da entre a *reflexão sobre a prática pedagógica*, a *sociointeração* e a *adesão tecnológica*. E essas três categorias identificadas demonstram que, unidas, também apontam para a *mudança de postura*. Nesse formato, verifica-se que a *mudança de postura*, que se caracteriza fortemente pelo planejamento de novas ações tendo em vista uma transformação na sua prática futura, necessariamente perpassa pelo refletir em conjunto e pelo entender a tecnologia e compreender, de fato, a importância de um novo agir pedagógico.

Pode-se dizer que os participantes que permaneceram no curso sociointeragiram e alguns, inclusive, apresentaram, em seus registros, sinais que podem levar à mudança de conduta frente à tecnologia. Outros, entretanto, apenas liam as mensagens e não registravam nenhuma reflexão. Possivelmente estavam refletindo sobre o que leram, mas, naquele momento, era importante uma interação entre o registro publicado e consigo mesmo. Também poderia estar acontecendo uma internalização, pois o professor-aluno confrontava o texto escrito com o seu conhecimento, podendo gerar, com isso, um novo conhecimento.

Diante dos resultados encontrados, é possível dizer que os professores-alunos apresentaram sinais de que alguma mudança poderia estar ocorrendo. Ainda que essas mudanças estejam em registros escritos, elas apontam para uma nova prática pedagógica. Assim, as categorias congregam esses sinais na forma como eles foram sendo identificados ao longo do percurso do presente estudo.

Considerações finais

A investigação mostrou uma possibilidade para aproximar o professor das TICs dentro do contexto escolar, porém, uma aproximação significativa visando ao desenvolvimento de capacitações que, segundo Perrenoud (2002), coloquem-no como *reflexivo*, capaz de rever práticas realizadas e que possibilite uma desorganização no professor, para depois gerar uma nova organização com *práticas pedagógicas inovadoras* (Moran, 2007).

Apesar de os participantes sociointeragirem na capacitação, neste estudo, não foram analisadas condutas, mas as intenções linguísticas, ou seja, registros. Para esses registros dos professores-alunos indicam que houve sinais de reflexão. No entanto, não se pode afirmar que foram suficientes para que eles mudem sua conduta. Para a mudança ocorrer, devem mudar a forma de pensar, saindo do plano do discurso e (re)agindo. É possível que isto esteja ocorrendo, porque a análise aqui é da linguagem, a qual contém intensões do professor-aluno e não ações. Ainda assim, a análise textual discursiva (Moraes, 2007) utilizada nesta pesquisa examinou os registros dos professores-alunos identificando os sentidos em que foram escritos, assumindo assim, conforme as ideias de Moraes (*ibidem*), significantes, construções e compreensões, levando em consideração o contexto da pesquisa e seus participantes. Pode-se dizer que foi criado um ambiente favorável à mudança, pois os professores-alunos manifestaram sinais de reflexão impulsionadas pelas situações do seu dia a dia, da sua realidade. Como possibilidade de mudança, foram disponibilizadas atividades envolvendo construções coletivas, partindo de um pequeno grupo até atingir o todo; o professor-aluno passa a pensar na colaboração e na so-

ciointeração como estratégias para promover a aprendizagem, integradas a diferentes recursos tecnológicos.

Dentro das verificações e estabelecimento de relações, ao se deparar com questionamentos sobre a resistência do uso da tecnologia por parte do professor-aluno, evidenciando-se que a cada dia surgem tecnologias e que os estudantes as acompanham, pode-se dizer que a resistência encontrada durante a análise vai além de aprender a usar esses recursos. É uma questão emocional que pode estar relacionada com o medo de se expor, medo de errar, medo de lidar com o inesperado, o imprevisto.

Utilizar tecnologias, em especial os AVAs, como espaços potencializadores e facilitadores da mediação do processo de ensino e de aprendizagem, exigiu, ainda que haja professores-alunos capacitados para o uso da tecnologia, uma constante observação e acompanhamento dos processos que são disponibilizados a estes docentes, de vez que os movimentos educacionais exigiram comprometimento e, sobretudo, uma nova forma de planejar. Nessa organização, muitas vezes, os professores-alunos pareciam não estar prontos para assumir compromissos, considerando a acomodação pedagógica a melhor opção.

Para constatar se a capacitação desenvolvida na presente pesquisa foi suficiente para que as práticas dos professores-alunos mudassem, é importante dar continuidade ao estudo, partindo para a ação efetiva, colocando em prática o que foi planejado. Para planejar o professor-aluno precisa fazer uma reorganização da sua prática pedagógica para usar os AVAs. Essa reorganização está pautada em desorganizar-se e desconstruir-se. Para mudar é preciso identificar porque a aula acontece de tal jeito e em que essas aulas se fundamentam teorica-

mente. Qual a concepção do aprender para o professor e para o estudante? Isso posto, ratifica-se a necessidade de uma mudança no formato professor-comunicador e do aluno-receptor. Essa mudança deve indicar muito mais que intenções: ou seja, ações de ensino e aprendizagem.

Sugere-se, ainda, que capacitações sejam trabalhadas no formato de cursos que promovam a sociointeração e colaboração, oferecendo aos professores-alunos oportunidades de reflexão e criação, estabelecendo, desse modo, possíveis trocas de experiências, estudos de casos e, ainda, a construção de conhecimentos práticos em AVAs.

Referências

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BISOL, Cláudia A. *Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante-aprendente*. *In: SOARES, Eliana M. do S.; VALENTINI, Carla B. (org.). Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional*. Dispõe sobre a educação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Tecnologia e TIC*. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introductorio/etapa_1/p1_02.html. Acesso em: 29 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio: Bases Legais/Ministério da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

content&view=article&id=293&Itemid=358. Acesso em: 29 ago. 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, [online], v. B9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Unijui, 2007.

MOODLE. *Moodle*. Disponível em: <http://moodle.org/>. Acesso em: 10 out. 2008.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo, SP: Papirus, 2008.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José. Perspectivas (virtuais) para a Educação. Texto publicado em Mundo Virtual. *Cadernos Adenauer IV*, Rio de Janeiro, RJ, n. 6, Fundação Konrad Adenauer, p. 31-45, abr. 2004.

MORAN, José. *Educação inovadora na sociedade da informação*, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF>. Acesso em: 25 maio 2009.

MORAN, José. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 25 abr. 2009.

MORAN, José; FILHO, Manoel Araújo; SIDERICOUDES, Odete. *A ampliação dos vinte por cento a distância*. Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, Florianópolis, 20 set. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

MOODLE. *Moodle*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>. Acesso em: 29 ago. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SOARES, Eliana M. do S; VALENTINI, Carla B. (org.). *Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.



Parte IV
Reflexões filosóficas e educação



Corpo e disciplina: o conceito de disciplina em Kant e seus aportes para o cuidado com o corpo na contemporaneidade⁷⁶

*Leonardo De Ross Rosa
Paulo César Nodari*

Introdução

O homem percebe-se por meio de seu corpo e age, preponderantemente, nos dias atuais, de acordo com o contexto social em que está inserido. Nesse viés de influência da sociedade sobre o homem e em análise do comportamento do mesmo, deve-se alertar para a lembrança de dois conceitos em especial, a saber: autonomia e disciplina. Conceitos esses que tem total participação na relação entre homem e sociedade. A autonomia aflora da possibilidade de escolha que o homem tem de decidir por si seus caminhos. No entanto, por se estar vivendo um momento de imposições quase imperceptíveis ou inconscientes advindas da sociedade, surgem questões que põem em dúvida essa autonomia, ou mesmo os limites da mesma. No caso da disciplina, a atenção se volta para a regulação da ação do homem. Assim, e da mesma forma, pergunta-se qual o verdadeiro disciplinador: o próprio homem ou a sociedade? Nesse

⁷⁶ Este capítulo é uma compilação da dissertação intitulada *Corpo, disciplina e educação física: o conceito de disciplina em Kant e seus aportes para o cuidado com o corpo na contemporaneidade*, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do professor doutor Paulo Cesar Nodari, em 11 de abril de 2011.

viés, entre a autonomia e, principalmente, tratando da disciplina constituída no pensamento do filósofo Immanuel Kant, buscou-se pesquisar as contribuições da disciplina kantiana para a relação do homem com seu corpo na sociedade atual.

Faz-se mister lembrar que aparecemos ao mundo com nosso corpo próprio, mas somos mais que nosso corpo. Ademais, é nele que autonomia e disciplina se manifestam perante o universo. O corpo, poder-se-ia dizer, é onde acabam ou resultam as manifestações de autonomia e disciplina, pois o corpo, como disse Merleau-Ponty em sua *Fenomenologia da percepção*, é o veículo do homem no mundo, por meio do qual se está presente e se é parte dele.

Assim, o presente estudo constitui-se na análise do conceito de disciplina em Kant, filósofo que com muita propriedade abordou o tema no texto *Sobre a pedagogia*, e seus aportes para o cuidado com o corpo na contemporaneidade.

Em princípio, são expostas as principais ideias da filosofia ocidental acerca do corpo resgatando quatro pensadores, a saber: Platão, Santo Agostinho, Descartes e Merleau-Ponty. Posteriormente, observa-se as ideias de Immanuel Kant acerca da educação, que tem como parte a disciplina. É relevante lembrar que a busca pelo filósofo alemão vai ao encontro da necessidade de exploração dos temas educação e disciplina, a fim de conjecturar o corpo na sociedade atual. Por fim, o tema é a disciplina na educação do corpo, que tem como escopo o homem em meio à sociedade. Realiza-se, ainda, uma leitura atenta do momento atual, uma sociedade na qual o corpo, mediante sua exposição, é um fim das ações humanas e concentra em si boa parte da satisfação das necessidades da sociedade de consumo de hoje.

A filosofia do corpo

O corpo⁷⁷ é sujeito do movimento e da percepção e carrega a dúvida de como ser pensado. É um ser que tem o poder de relacionar-se com outros seres, mas também consigo mesmo (Novaes, 2003, p. 9). Em colaboração, Kemp (2005, p. 9) afirma que o corpo não é o que os olhos alcançam apenas. Para ela, o corpo expressa o que o ser é no mundo e vai além: é a forma de ser e estar. Ademais, o conceito de corpo é aberto, pois o tema transita na história da ciência e da filosofia, dividindo opiniões como sendo ao mesmo tempo enigma e parte da realidade objetiva, uma coisa, uma substância, um signo, uma representação ou uma imagem (Novaes, 2003, p. 9).

Segundo Vaz (1991, p. 30), foi Platão (429-347 a.C.) o nome que mais influências trouxe acerca do homem clássico, com reflexos que se estendem até os nossos dias. Esse homem platônico carrega em si uma divisão entre corpo e alma em que a carne não poderia estar unida à mente, ao pensamento. A dicotomia sugere a existência da carne acompanhada da alma, a parte não mensurável, não visualizável.

Conforme Ghiraldelli (2007, p. 27-29), no mundo antigo ocidental, o homem tinha grande articulação com a comunidade em que vivia, como o grego em sua *pólis*. No entanto, por ter sua vida regrada pelas normas da cidade, da *pólis*, o homem não tinha uma vida privada, uma configuração de indivíduo. Seu entendimento estava sempre ligado ao contexto da *pólis*.

De acordo com Bruaire (1972, p. 8), a disjunção platônica é a “matriz do dualismo alma e corpo”, apesar

⁷⁷ Corpo, em Vaz (1991, p. 157), refere-se não somente ao sentido físico, tampouco apenas à ótica biológica, mas compreende o corpo humano, ou seja, a estrutura fundamental do ser do homem. O autor aborda o “corpo próprio”.

de estudiosos apontarem que o dualismo é anterior a Platão, tendo, inclusive, uma abordagem de Aristóteles para o tema. Platão não aceita qualquer possibilidade de união entre o espírito que pensa e o corpo em carne, que carrega tudo o que há de ruim, cede a desejos e sofre com o instinto. Há que se ressaltar que Platão se insere num período histórico em que o corpo adquire importância pelo aspecto físico onde os deuses gregos eram representados por homens esteticamente fortes. Em Platão, o corpo é a prisão da alma, o local dos males, a representação da fragilidade perante os sentidos. (*Fédon*, 64a-67b). Um corpo que absorve e guarda em si os pensamentos passionais, os temores e a imaginação e, de mesma forma, acaba por agir segundo esses preceitos. Há, em Platão, uma referência explícita da supremacia da alma com relação ao corpo. Para Platão, só é possível atingir a sabedoria após a morte, pois ela consiste na separação e no isolamento entre a alma e o corpo.

Posteriormente, Santo Agostinho (354 a 430) enfoca a alma como protagonista, seguindo, de certa forma, o pensamento de Platão, quando aborda o corpo como corruptível e como sendo “a sede do pecado” (Paviani, 2010, p. 102). No entanto, Agostinho insere em seu texto um formato de maior identidade ao corpo. A influência de Platão e o contato com as suas ideias impulsionaram Agostinho a um desenvolvimento espiritual, e, nesse processo, deu-se início a uma visualização de Deus e da alma como imateriais. O filósofo assimila a dualidade platônica e assim como em Platão, para Agostinho, a alma é imortal, pois coloca-se como depositária de uma verdade que não morre, diferentemente do corpo que perece. Agostinho, assim como Platão esboça menosprezo pelo corpóreo (1973, p. 121). Em sua ideia de

alma, existe um *Eu* que pensa, sente e age, e isso antevê uma perspectiva para uma nova compreensão da corporalidade, termo da antropologia dualista que interpreta o ser humano como a união de duas partes distintas, o corpo e a alma. Ainda, é em Agostinho que surge a ideia de alma como interioridade, onde o cristão buscava o encontro com um deus transcendente, e isso só poderia ocorrer na solidão da alma, voltando-se para si, num exercício de contemplação. No entanto, a relevante diferença entre Platão e Santo Agostinho, no que tange à dualidade, segundo Taylor (1997, p. 172), está na forma de ver Deus e na relação de Deus com o ser. Platão entende Deus como uma luz que está fora do ser iluminando-o, constituindo Deus como algo externo. Já Santo Agostinho crê que a luz de Deus também é interior, parte de dentro do próprio ser e ilumina todo o homem que vem ao mundo.

Descartes (1596-1650) segue, de certo modo, a linha de Santo Agostinho. Entretanto, ele introduz algumas mudanças nas questões referentes à compreensão de interioridade do mesmo. Descartes situa as fontes morais dentro do ser e, nesse ponto, Santo Agostinho não o faz de forma tão intensa.

Assim como Platão e Santo Agostinho, Descartes separa corpo e alma (1996, p. 53), mas seu dualismo é um tanto diferente. Na interpretação de Vaz, a separação entre corpo e alma em Platão se dá para que o espírito se eleve à “contemplação do mundo das Ideias” (1991, p. 73). Já, para Descartes, a ideia de voltar-se para a ordem de ideias inexistente. Nessa perspectiva, segundo Cardim (2009, p. 30), o rompimento de alma e corpo, em Descartes, ocorre a fim de que o espírito possa “melhor conhecer e dominar o mundo”. A posição do homem, ao postar-se como senhor da natureza, denota o radicalis-

mo da diferença entre o dualismo platônico e o dualismo cartesiano (Cardim, 2009, p. 30).

A compreensão cartesiana exige que o ser se coloque fora do corpo para vê-lo assim como observamos qualquer objeto e o corpo constitui-se em uma forma de a alma descobrir e afirmar sua natureza. De acordo com Taylor, Descartes indica que a alma necessita do corpo para se objetivar (1997, p. 193-194). Em se objetivando, a alma pode então se libertar do corpo.

O dualismo, mesmo com aspectos diferentes, se mantém com a alma sendo superior ao corpo. Com efeito, será Merleau-Ponty (1908-1961) o responsável pela ruptura da dicotomia corpo e alma, ao combater fortemente o pensamento de Descartes, quando expõe a possibilidade da existência de um ser integrado, impróprio para ações isoladas de corpo e de alma. Ele inaugura um novo modo de pensar sobre o homem. Para Cardim (2009, p. 87), Ponty é o “marco fundamental do pensamento sobre o corpo em toda a história da filosofia ocidental”.

Diferentemente de Platão, Santo Agostinho e Descartes, Merleau-Ponty faz a observância do corpo e de seus sentidos e do movimento integrando à totalidade humana. Como diz Paviani (2010, p. 104), no pensamento pontyano “o corpo próprio pode ser visto como expressão e fala e, desse modo, é ultrapassada a dicotomia clássica entre sujeito e objeto”. Merleau-Ponty procedeu ao que se poderia chamar de identificação do corpo como o “veículo” do ser no mundo, ou seja, a forma do homem estar, entender-se e viver no mundo (1999, p. 122). Fez uma observação atenta de que a possibilidade de se ter um corpo é unir o ser vivo a um meio definido. E esse meio em questão refere-se aos objetos que fazem parte do contexto de mundo.

No entanto, Merleau-Ponty ressalva que considerar o corpo como forma não constitui por si a compreensão da existência. Urge considerar a sua intencionalidade em suas relações com o meio (1999, p. 145). Tomando o corpo como algo material, com extensão, massa e impenetrabilidade, mas que é mais do que isso, é um corpo vivo, inicia-se a busca por seu entendimento em nível de percepção, abordando a relação entre mundo e corpo, identificando-se a necessidade de um para o outro.

Como diz Gonçalves (1994, p. 64), o pensamento de Merleau-Ponty “possibilita uma visão do corpo e do movimento integrados na totalidade humana” e abre uma nova ideia: a de unidade entre o ser e o mundo.

O corpo que carrega as marcas de sua vida enfatiza sua ligação indissolúvel com o mundo e solidifica o pensamento em torno de um corpo integral. Do mesmo modo, essa sólida participação do mundo e da sociedade na constituição do homem, remete ao pensamento de Kant, quando o filósofo trata da educação e, mais precisamente, da disciplina. O entendimento kantiano vai ao encontro da estruturação do homem em meio à sociedade em que vive, com a educação sendo a forma de possibilidade de progresso do homem, e a disciplina sendo característica central dessa educação.

A educação em Kant

Para Kant, o homem necessita, para assim tornar-se e realizar-se, da educação, única forma de conferir racionalidade ao ser. O homem, segundo Kant, possui razão, mas necessita desenvolvê-la. Ademais, a educação em Kant é exposta como o maior problema proposto aos homens (2002, p. 20), e constitui-se num processo contínuo, longo e árduo. Nele, o homem pode romper as amarras da menoridade, para que possa se lançar à

maioridade e, para tanto, ele necessita ser disciplinado. Na verdade, para Kant, será a disciplina que irá retirar o homem de seu estado natural, para dar-lhe a condição de maioridade. Em Kant, a formação do homem compreende a disciplina, negativa e coercitiva e a instrução, nesse caso, a parte positiva da educação. Nodari assim afirma: “A arte de educar o homem, como ser racional e livre, à liberdade é a condição de possibilidade para que se torne esclarecido e autônomo, ou seja, em outras palavras, capaz de realizar-se como homem” (2008, p. 63).

Como diz Pinheiro (2007, p. 13), a educação pode ser compreendida como o processo inicial de esclarecimento da razão, que chega ao seu ápice conduzindo o homem a ver-se como humanidade. Em Kant, é impossível que o homem conquiste seu objetivo final como ser isolado. Para tanto, analisa-se a condição finita do homem em contraponto ao estado de continuidade da espécie em si. Como assevera Vandewalle, o verdadeiro sujeito da educação é a espécie e não o indivíduo, por causa de seu caráter infinito (2004, p. 35). A educação vai além do homem como ser individual e, como mesmo afirma Eidam (2009, p. 201), consolida-se como ideal somente quando vislumbra-se um estado melhor, um mundo mais evoluído.

Kant conferiu objetivos claros que, agregados, formam a ideia final do papel da educação. Para ele, a educação deve disciplinar, tornar o homem culto, fazer dele um ser prudente e moralizá-lo (2002, p. 25-26).

Nesse contextom é imprescindível, em Kant, que a criança aprenda a pensar. E, para tanto, a disciplina não pode ser confundida com um adestramento. A coação será forma de disciplinar o educando, a fim de que entenda sua liberdade e usufrua dela. Será no regramento que o homem terá a condição de entendimento e aprenderá

a viver sua liberdade e para usar sua liberdade, Kant estabeleceu algumas regras. A primeira é dar liberdade às crianças desde a primeira infância, salvo quando podem fazer mal a si mesmas e impedir ou lesar a liberdade de outrem; a segunda é mostrar às crianças que podem alcançar seus propósitos, exceto quando uns impedem os outros de fazerem o mesmo, uma vez que essa máxima não poderia se tornar uma lei; a terceira e última é demonstrar que o constrangimento, ou a disciplina, tem por finalidade ensinar a usar bem sua liberdade (2002, p. 33-34).

Como visto, o homem necessita da sociedade para cumprir sua destinação, que é, como prega Kant, ver-se como humanidade. Assim, a sociedade tem no homem o agente imprescindível de sua constituição, e a base dessa formação será o processo educacional que compreende dois grandes momentos: a educação física e a educação moral.

No momento em que Kant aborda a disciplina, cuja definição do filósofo toma-se como “a coação, graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada” (1989, A709 / B737), mostra-se cuidadoso e ao mesmo tempo enfático quando diz que “a disciplina é o que impede ao homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais”. Ademais, disciplinar não é privar de tudo, mas, antes de mais nada, exercitar certa paciência, imprimir limites.

É onde ocorre a ruptura com a selvageria, levando o homem da sua menoridade animal para a maioridade, dando-lhe condições de deixar o mundo irracional. É, sem dúvida, um processo ao qual Kant confere grande importância – mesmo que a identifique como a parte ne-

gativa da Educação Física, pelo fato de retirar o homem de sua natureza, o que não se consolida como um processo de separação e abandono absoluto. Kant fala de um regramento, uma normatização dessa natureza. Do contrário, a liberdade, originada na natureza, impediria a evolução do homem, pois ele “é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica” (2002, p. 13). Por isso, Kant entende que a disciplina não pode ser colocada mais tarde ou mesmo corrigida, deve ser imposta desde muito cedo. O que não se aplica à cultura, por exemplo, que possibilita correções. A cultura, para Kant, “deve simplesmente proporcionar uma *aptidão*, sem com isso destruir uma outra já existente” (1989, A709 / B737). A *cultura*, que consiste “no exercício das forças da índole” (2002, p. 53). É a parte positiva da Educação Física e pode, diferentemente da disciplina, ser corrigida e posta a qualquer tempo.

Na verdade, ao se constituírem os parâmetros para a aplicação da disciplina, entende-se que a criança deve ter suas necessidades supridas, e esse é o limite indicado, a suficiência.

Ainda na Educação Física, Kant aborda o que chamou de “cultura da alma”, e que seria o segundo momento da mesma, por assim dizer, a que chamou de “educação intelectual”, que se estabelece sobre a cultura física do espírito. Para Kant, tanto a formação da alma como a do corpo são físicas, pois deve-se cultivá-las procurando “impedir que se corrompam mutuamente e buscar que a arte aporte algo, tanto àquele como a esta” (2002, p. 59). No entanto, adverte que a formação da alma não se alinha com a formação moral, porque um homem poder ser forte, sadio e de espírito *muito bem formado* e, mesmo assim, fazer o mal (Kant, 2002, p. 59).

A educação intelectual, como diz Pinheiro (2007, p. 86), objetiva preparar o homem para conviver em sociedade.

Ainda em Pinheiro (2007, p. 93), a instrução ou cultura é consecutiva à disciplina e absolutamente importante na Educação Física de Kant. É o complemento essencial à disciplina e nela se observam três momentos: a habilidade, a civilização e o momento próprio da moral. Surge então a distinção entre cultura física, que conduz o homem às leis morais, e a cultura prática. Quando o homem é afastado da animalidade, pelo acesso à cultura, substitui fins naturais por fins inteligíveis e superiores. Desenvolvendo a cultura, o homem se prepara para a sociedade, para a vida moral e para comandar sua razão.

Enquanto a disciplina impede defeitos, a cultura moral acabará por se fundar sobre máximas, *deduzidas do próprio homem*. Dalbosco alerta para as consequências do processo de disciplina, dizendo que, em Kant, “toda a formação disciplinar só adquire seu sentido quando está à serviço da cultura moral, a qual, ela mesma, não deve mais repousar sobre a disciplina, mas sim sobre máximas” (2009, p. 174). Aprendendo a agir sobre máximas, a criança prepara-se para as normas e os imperativos da escola e da sociedade.

A moralidade está presente em toda a educação kantiana e seria posterior à educação física, mas para o filósofo, a mesma deve ser praticada desde o início, a fim de que não se enraízem defeitos. A moral é o fundamento do plano educacional de Kant.

Com efeito, a moralidade diz respeito ao caráter, e a formação do caráter depende primordialmente do domínio de si, para que inclinações não se transformem em paixões. Isso está ligado à resistência, capacidade

advinda da disciplina, no momento em que existe uma “resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática” (Kant, 2002, p. 87). A manutenção de uma palavra empenhada, o cumprimento de uma decisão tomada, denota que se encontra consolidado o caráter e que foi atingida a etapa suprema da moralização.

Por fim, no entender de Kant, apenas a educação pode fazer de um homem um verdadeiro homem e assim construir uma sociedade justa, onde reine o direito, a igualdade, a liberdade e a moral. Assim, apenas uma sociedade que seja justa pode formar homens morais, a fim de que se alcance o fim supremo, que é uma vida moral, digna e livre.

Corpo e educação

Ao retomar o tema corpo, é imprescindível lembrar que o nosso corpo recebe todas as informações externas e que as mesmas passam a incidir sobre ele. A totalidade do ser humano, abordagem de Gonçalves (1994, p. 141), que interage com o mundo em que vive deve ser o ponto de partida da Educação Física como processo educativo. Revisitando o pensamento anterior a Merleau-Ponty, essa *totalidade* vai de encontro ao ser dividido, pensado sob aspectos distintos.

Buscando Kant, há que se resgatar que a educação física kantiana seria o momento do cuidado material, os primeiros cuidados. Enfim, as atenções estariam voltadas ao corpo da criança. No presente contexto, essa teoria se recupera a fim de que o jovem esteja preparado para que lhe sejam passados os demais ensinamentos necessários. Entende-se que a pedagogia kantiana mantém absoluta atualidade, pois, como dito, prepara de certa forma o homem para os ensinamentos, a instrução, conferindo ao jovem a base necessária para seguir em

processo de evolução. Aqui, estaria alinhada à divisão descrita numa alusão ao teor biológico, pois objetiva, mesmo que num primeiro momento, como visto, cuidar do corpo.

A disciplina e o corpo na contemporaneidade

O pensamento de Gonçalves denota um afastamento do homem de seu corpo, o que abre a possibilidade para que o externo, por assim dizer, passe a ter algum comando sobre ele mesmo. Nas sociedades mais complexas e estruturadas, mais atuais, por assim dizer, o corpo instrumentalizado tende a reduzir a necessidade de expressão corporal. O homem se torna menos espontâneo e se inclina ao afastamento dos outros homens. (Gonçalves, 1994, p. 14-15). Há um individualismo e uma nova concepção de identidade, como diz Hall:

É agora um lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de *individualismo*, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. Isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos mas que a individualidade era tanto “vívida” quanto “conceptualizada” de forma diferente (Hall, 2006, p. 24-25).

Le Breton (2003, p. 123) aborda a concepção de um corpo como não sendo mais uma identidade, mas tão só um *vestígio deixado no espaço*. A repercussão, e também o resultado disso, decreta uma descorporalização que significa, de uma certa forma, a independência da comunicação de seu corpo com o mundo, advindo de uma racionalização contínua. Aprendendo a controlar seu corpo, seus afetos e sentimentos de forma absoluta, o homem também deixa a espontaneidade à margem do processo, o que lhe confere uma condição mecani-

zada. O homem passa por uma instrumentalização, cuja quantificação das capacidades corporais torna-se protagonista. Não obstante, significa também que interação entre os homens, identidade própria, hierarquia de classes sociais e funcionamento da sociedade foram se desligando do corpo e de suas habilidades. Ao viver uma vida mais instrumentalizada, o homem tem diante de si a possibilidade de opção.

Sennett relaciona, então, a coexistência de sociedade e corpo:

Nosso entendimento a respeito do corpo que temos precisa mudar, a fim de que em cidades multiculturais as pessoas se importem umas com as outras. Jamais seremos capazes de captar a diferença alheia enquanto não reconhecermos nossa própria inaptidão (Sennett, 2008, p. 373).

As palavras de Sennett sobre a necessidade de uma vida em comum, ligam-se ao pensamento kantiano acerca da sociedade e do homem. Para o filósofo alemão, é uma relação de interdependência saudável. Pois, de forma isolada, o homem se desenvolve como árvores que, isoladas de outras árvores, “lançam seus galhos a seu bel-prazer, crescem mutiladas, sinuosas e encurvadas” (Kant, 2004, p.11).

Ao adentrar no tema *disciplina do corpo na contemporaneidade*, buscou-se por alguns estudos que exemplificassem quais as condições, ou melhor, qual o tratamento que o homem dá ao seu corpo hoje. Isso tangue à disciplina, quando se entende que a forma como o homem conduz sua vida e o que faz de seu corpo advêm de um comando ou até mesmo da ausência de uma determinação, mas que, de uma forma ou de outra, regem o viver do homem.

O sedentarismo, por exemplo, está intimamente ligado à disciplina e existe um conjunto de possibilidades que podem ser elencadas a fim de justificar a condição de acomodação, todas em contraponto ao aflorar, na mídia, da ideia de corpo belo e saudável, por exemplo. Em estudos realizados nas cidades de Pelotas, RS, (Hallal *et al.*, 2006, p. 1278) e Niterói, RJ, (Silva; Malina, 2000, p. 1091) constatou-se que o sedentarismo na juventude é alarmante e crescente, o que parece um contrassenso ante as campanhas que fomentam a busca por uma “vida saudável”.

A sugestão de que se vive em um período em que a sociedade dita regras, pode ser verificada em outro estudo, realizado pela nutricionista Ana Lúcia Alves Caram (Caram, 2010, p. 4). Verifica-se o quanto a imagem que as pessoas têm umas das outras, mais especificamente nos adolescentes, influencia a visão que os próprios jovens têm sobre si. Dentre os avaliados nutricionalmente na pesquisa, 74% estavam com peso normal, mas apenas 58% se consideravam *em forma*, mostrando que existe uma idealização que tem o poder de determinar rumos na vida cotidiana. Os jovens buscam um corpo idealizado, uma imagem.

O novo disciplinar perante as mudanças constantes é questão que, talvez, deva ser revista sistematicamente. A disciplina kantiana, convém recuperar, deve ser coercitiva e tem seu lugar necessário no princípio da vida, mas a velocidade da evolução e das mudanças exige um olhar um tanto mais rigoroso, não quanto ao período do lançamento dessas raízes disciplinadoras, mas quanto à necessidade de atenção da disciplina durante a juventude também. Disciplinado e usufruindo de sua autonomia, o jovem sofrerá menos inclinações aos apelos nocivos da sociedade e terá a possibilidade de

escolha quanto ao tipo de vida que quer ter. A disciplina o levará a ser autônomo e a responsabilizar-se por seus atos. É oportuno lembrar que há uma busca incessante por diminuir os males da sociedade, como as drogas e a violência; nesse viés, a disciplina, aplicada na reeducação de hábitos, poderia tornar-se um caminho para tal resgate social. No entanto, parece cada vez menos possível a estruturação de uma sociedade em que exista a relação saudável do homem individual com a própria sociedade, em virtude de que esta consolida-se, a cada dia, como uma determinadora de conceitos e regras por ela criadas, mas que encontram origem na conduta do próprio homem.

O corpo, exposição e espetáculo

O corpo é o próprio homem e participa de inúmeras modificações na história e na sociedade como agente ativo e ao mesmo tempo passivo. Não há como simplesmente ignorar o efeito que o mundo exerce no ser, ou mesmo crer que o homem possa estar isento das manifestações que ocorrem ao seu redor. Segundo Buogo (2005, p. 125), o entendimento que cada um de nós faz de seu corpo foi e é construído ao longo do tempo, trazendo, obrigatoriamente, uma carga histórica, cultural, social, econômica e política. O contexto irá auxiliar na formação do ser humano. Para tanto, é necessário que esteja preparado para fazer parte deste mundo de inovações, de oportunidades e de exigências. E, segundo Hall,

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas

– de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (Hall, 2006, p. 75).

Assim como o mundo oferece possibilidades, a sociedade impõe suas normas não só de conduta, mas de comportamento e, sobretudo, de estética, cuja realidade é criada com bases em idealizações que buscam a perfeição. Esse movimento torna-se real pela força que o pensamento coletivo tem sobre o indivíduo, transformando uma proposição em uma verdade. De acordo com Debord (1997, p. 19), “à medida que a necessidade se encontra socialmente sonhada, o sonho se torna necessário”.

O homem dos dias atuais tem o poder de se transformar para corresponder ao padrão socialmente estabelecido. Kemp aborda:

O ser humano modifica constantemente seu corpo, sem se dar conta da importância e da ligação entre essa necessidade e o resto de suas relações pessoais. [...] é equivocado pensarmos o corpo apenas como “aparência” uma vez que ele expressa nossa condição no mundo social. Em decorrência, todas as nossas decisões sobre o corpo são necessariamente mediadas pelos valores sociais. (2005, p. 9).

Na verdade, o corpo que já foi o centro de discussões, quer no posto de vilão, quer como protagonista infante da existência humana, hoje está, como nunca, relegado à condição de objeto de utilidade estética.

Essa disciplina do corpo, que corresponde a uma orientação social, além de fomentar uma espécie de negligência do homem a sua autonomia, padroniza, não apenas dizendo o que é belo, mas também como é o belo. A padronização, ou melhor, a hegemonia de uma identidade não se concretiza sem um apelo e uma incitação à coação.

Percebe-se que há um novo modelo de disciplina, um novo disciplinador: a sociedade. Pois, em análise, a sociedade não confere também uma coação? O homem recebe as normas a serem seguidas e, logo, assim como as regras do educando kantiano, internaliza-as, passando a fazer parte de sua forma de autonomia? Ou seja, o homem internaliza o que a sociedade paulatinamente vai constituindo como ideal, e esses modelos e normas passam a ser as suas referências. O homem decide pelas mudanças que quer realizar, pelo corpo que quer ter, isso emerge dele, é a sua vontade. No entanto, toma como base um desejo forjado na estrutura social à qual se reporta.

Parece-nos que a sociedade tomou em parte as rédeas da disciplinarização do homem, quando assume o comando de sua vida coletiva. Ele, homem, segue autonomamente seus próprios desejos, mas transita pelo caminho da destinação que a sociedade lhe oferece como opção. O caminho tende à similaridade pela forma de determinação, mas se distancia muito pelo fim que alcança. Se Kant busca, por meio de sua educação, um homem autônomo e voltado para o bem, o homem que a sociedade forja é também autônomo, por decidir o que fazer, mas irá responder e submeter-se à sociedade e não ao mundo para o qual a disciplina kantiana o pretende conduzir.

Considerações finais

No presente estudo, a relação entre corpo, homem e sociedade tem constatação no pensamento de Vaz, quando diz que “o problema que se nos apresenta em primeiro lugar é o do homem presente ao mundo por seu *corpo*. Não se trata do corpo enquanto entidade físi-

co-biológica, mas do corpo enquanto dimensão constitutiva e *expressiva do ser homem*” (1991, p. 157).

Os imperativos sociais são fortes e já enraizados nos homens. Assim, a autonomia de seus atos acaba por levantar uma dúvida, a saber: Até onde o homem é senhor de sua vontade própria, quando existe a possibilidade de que o contexto social esteja, por assim dizer, dirigindo sua forma de vida e impelindo-o a agir conforme os padrões estabelecidos? Presume-se que essa ação, em acordo com o contexto social, seria autônoma, mas que, todavia, estaria norteadada não pelo próprio homem, mas pela sociedade.

Nesse viés, o sentido de autonomia kantiano entra em cena. Kant visa a uma educação para a construção de uma autonomia que levará o homem a entender-se como humanidade, a usufruir de sua liberdade e a viver em meio social. Pois a discussão, permeando a autonomia perante a sociedade, remete à disciplina de Kant no que tange à formação do homem, que, por vezes, tem em seu corpo o reflexo de suas ações e, não obstante, em outros momentos, tem um reflexo moral. Entretanto, a sociedade apresenta uma realidade de determinação de padrões e modelos que influenciam a autonomia do homem. Pode-se sugerir que, de certa forma, o contexto social também disciplina a conduta do homem, orientando para que ele projete a imagem que ela entende ser a correta.

Analisando o pensamento kantiano, vê-se necessária a retomada dos princípios de sua teoria de educação e, mais precisamente, de sua disciplina, a fim de reeducar, primordialmente, os jovens, mas também zelar pela educação das crianças.

Ao concluir que a sociedade influencia intensamente a vida do homem e, em grande parte, de forma a confundir seu caminho, é inevitável revisitar o pensamento de Kant acerca de sua influência para a formação do homem. Para o filósofo, a sociedade tem papel preponderante na constituição do homem. O homem é fruto da sociedade, mas também influencia a própria sociedade. Do contrário, ele seria refém da sociedade como tal. No entanto, hoje não se tem a segurança de que o contexto social cumpra seu papel de forma salutar, pois, apesar de manter alguns dos princípios que Kant preconizou de delimitação da ação humana, a fim de que o ser humano siga sempre em progressão, a sociedade apresenta, sugere e impõe normas pouco recomendáveis para o crescimento humano.

Referências

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*: De Magistro. Tradução de J. Oliveira Santos, S. J. e A. Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1973. [Os Pensadores VI].

BRUAIRE, Claude. *A filosofia do corpo*. Tradução de Benedito Eliseu Cintra, Hilton Ferreira Japiassú, Pedro Paulo de Sena Madreira. São Paulo, SP: Herder, 1972.

BUOGO, Ana Lúcia. *Linguagem: formas e usos*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

CARAM, Ana Lúcia Alves. Idealização de imagem corporal entre adolescentes, causa desvio de percepção. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ano XXIV, n. 475, set. 2010. Disponível em: www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2010/ju475_pag04.php. Acesso em: 10 jan. 2011.

CARDIM, Leandro Neves. *Corpo*. São Paulo, SP: Globo, 2009. [Coleção Filosofia Frente & Verso].

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral. In: DALBOSCO, C. A.; EIDAM, H. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 159-189.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1997.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

EIDAM, Heinz. O princípio da arte da educação ou dez teses sobre a atualidade das reflexões de Kant sobre Pedagogia. In: DALBOSCO, C. A.; EIDAM, H. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 191-207.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O corpo: filosofia e educação*. São Paulo, SP: Ática, 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HALLAL, Pedro Curi *et al.* Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 6, p. 1277-1287, jun. 2006.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 2. ed. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo Terra. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 2002.

KEMP, Kênia. *Corpo modificado: corpo livre?* São Paulo, SP: Paulus, 2005.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003. p. 123-137.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. *A Estrutura do comportamento*. Tradução de José de Anchieta Corrêa. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1975.
- NODARI, Paulo César. *Quatro lições sobre filosofia prática: ética e educação em Kant*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.
- NOVAES, Adauto. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto. (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003. p. 7-14.
- PAVIANI, Jayme. *Filosofia, ética e educação: de Platão a Merleau-Ponty*. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.
- PLATÃO. Fédon. In: *Diálogos*. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1972. [Os Pensadores III].
- SENNETT, Richard. *Carne e pedra*. Tradução de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro, RJ: BestBolso, 2008.
- SILVA, Rosane C. Rosendo da; MALINA, Robert M. Nível de atividade física em adolescentes do município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 4, p.1091-1097, out./dez. 2000.
- TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo, SP: Loyola, 1997.
- UNESCO. Carta internacional de educação física e dos desportos. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, DF, n. 41, p. 4-7, abr./jun. 1979.
- VANDEWALLE, Bernard. *Kant: educacion y critica*. Buenos Aires, ARG: Nueva Visión, 2004.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica I*. São Paulo, SP: Loyola, 1991.



Um olhar sobre educação e pedagogia segundo o conceito heideggeriano de cuidado⁷⁸

Celso Samir Guielcer de For
Jayme Paviani

Uma primeira perspectiva sobre o cuidado e a educação

Dessa forma, em um primeiro ponto, devemos delimitar um conceito possível de análise. Essa precisa ser uma análise fenomenológica, aos moldes heideggerianos, para podermos permanecer fiéis ao pensamento que perpassa o conceito de cuidado de uma forma dinâmica. Assim, a análise precisa partir da perspectiva do *logos* que deixa e faz ver o fenômeno como ele é. Assim, o fenômeno é aquele que faz aparecer à luz do dia aquele que é, que sai da escuridão e mostra-se. Em síntese, o fenômeno manifestar-se.

Com isso, o fenômeno é um modo-de-ser em que aparece um ente determinado. Dessa forma, é o *logos* que conduz até o sentido próprio desta compreensão de ser que um ente em especial pode compreender: o *dasein*, em sua manifestação essencial – o cuidado. No entanto, esse fenômeno mostra certa substancialidade em seu modo. E é essa substancialidade que o *logos* vai nos fazer ver. Com isso, essa fenomenologia seria

⁷⁸ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *O acontecer da educação*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do Professor Jayme Paviani, em 25 de outubro de 2011.

uma espécie de interpretação ôntica da possibilidade de compreensão que o cuidado tem como estrutura de propriedade, de autenticidade, de ser ele. Que será complementado, por outro lado, por um viés ontológico que nos remeterá a substância da existência e nos mostrará, por sua estrutura de abertura e compreensão que o cuidado se torna a manifestação da unidade do *dasein*.

A próxima questão é o fato de que podemos tomar o conceito, ou ato educativo como uma unidade, coisa que ele não é. Há uma série de teorias sistêmicas que abordam questões múltiplas de aprendizagem, epistemologias que tratam sobre as formas de aprendizagem, e, como isso, pode acontecer. Com isso, a educação não conseguiu ser definida, ou descrita como uma atividade, ou conceito que teve um centro. Múltiplas abordagens, múltiplos resultados e uma perspectiva: apenas a obscuridade.

Nas palavras iniciais de Paulo Freire, em seu livro *A pedagogia da autonomia*, já há a constatação de uma diferença entre a concepção e o fazer. O autor inicia suas reflexões, por críticas diretas, sobre o compromisso que os educadores têm para com as crianças em formação. Com isso, a atitude docente é ligada por um fio estreito da consciência à ação formativa. “Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da história” (Freire, 2000, p. 20).

E é nexu ontológico entre mundo e ser que é preciso restituir ao ato docente, como princípio da descoberta, e da consumação da existência, em outras palavras, esse nexu é o próprio sentido. Então, a partir da epistemologia moderna modelamos um momento que chamamos

processo educativo. E essa epistemologia é fundamento e modelo de formação e análise da educação moderna.

A situação da educação é, profundamente, marcada pelo horizonte da ciência moderna: o projeto, mais difundido, é fundar esta teoria nos modelos empírico-analítico de ciência e, com isto, de convertê-la numa praxeologia. Isto é, numa teoria que permita uma intervenção tecnológica nos fenômenos educativos (Oliveira, 1996, p. 205).

A observação feita por Oliveira mostra uma das hipóteses pressupostas aqui, a conflagração de múltiplas racionalidades faz com a educação, mesmo como teoria, não oferece uma linha, ou eixo que possa mostrar a construção do sentido para as pessoas.

Com isso, as intervenções são fundamentalmente operatórias, evidenciando, com isso, o que o próprio título do texto diz: Conflito de racionalidades. Para aprofundar a reflexão volto ao problema levantado por Freire, onde ressalta a necessidade de um algo mais, como condição propriamente humana. Para tal, não basta uma construção antropológica, mas uma construção fenomenológica, a *pre-sença* que em sua manifestação total converte-se em cuidado.

Apenas para relembrar, a estrutura básica da *pre-sença* é fundada em uma unidade com o mundo, ser-no-mundo, tem o primado ôntico-ontológico e, para que isso aconteça, esta estrutura se converte, em outro momento, em compreensão (nexo ontológico), para depois poder manifestar-se como cuidado. Com isso, o cuidado se transformaria em um possível ponto de unidade para a educação.

No entanto, precisamos analisar mais alguns pontos referentes a esta determinação ontológica que pode ser colocada como fundamento, ou manifestação do

fenômeno da educação. Freire fala em “algo mais”; da mesma maneira, temos o cuidado como sendo possivelmente este algo mais. Contudo, ainda há algumas coisas que precisam ser esclarecidas.

Se, na experiência da minha formação, que de ser permanente, começo aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero um objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, que forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2000, p. 25).

Temos dois apontamentos que são relevantes, para podermos prosseguir. O primeiro é determinar a formação como ato. O termo *ato*, sabemos, foi primeiramente utilizado por Husserl, para descrever o comportamento da consciência em relação ao mundo que nos cerca. Este ato, segundo Husserl seria uma espécie de direcionamento da consciência para o objeto. No entanto, como sabemos também esse ato reserva ainda o cunho de uma teoria da representação, onde o objeto, de alguma forma, precisa ser contido na consciência. O ato intencional é um telos⁷⁹ de direcionamento que compreende o mundo-vivido para que desta relação possamos significar a vivência.

No entanto, a fenomenologia de Heidegger nos aproxima ainda mais da compreensão que esse educador tinha do que ele chamou de “ato formativo”. O formar que forma, pode ser entendido como processo

⁷⁹ Um direcionador, um objetivo, um direcionamento.

dialético sem, contudo, eliminar o cunho representacional, e de submissão dos polos epistêmicos. Com isso, a necessidade será outra, formar e ser formado é fenomenológico, pois ao realizarmos um ato, este ato não é só abstrativo, finito e temporal. Em outras palavras, a passagem de Freire esta imbuída de uma complexa noção de fenomenologia e de fenômeno. Uma fenomenologia que não pensa o fenômeno como um engano, como na dialética, ou como uma ilusão, nas teorias da consciência, mas um fenômeno enquanto manifestação do próprio ente. E mais, enquanto é um fenômeno humano que seja capaz de trazer consigo o primado ôntico e ontológico, o que significa dizer que, enquanto formamos nos formamos, pois enquanto ser-no-mundo, nossas experiências são carregadas de nossas existências que nos fazem cada vez mais enraizados ao mundo (ser-em) e aos outros (ser-junto-a).

Assim, a educação ganha novas noções, novas relações epistemológicas e uma compreensão mais profunda da mesma. Contudo, ainda resta uma dificuldade de compreensão ainda não esclarecida se a educação é um processo, como de muitas formas – direta ou indireta – de diferentes maneiras – racionalismo ou empirismo – foi afirmado, então, por que regionalizá-la com uma investigação acerca de entes (disciplinas), através das mesmas ciências?

O que fica expresso é um hiato entre a proposta de uma educação que atinja o ser humano por inteiro, sendo que os procedimentos de investigação e de experiência da mesma em contato com ciências regionais (matemática, física etc.), e procedimentos similares (racionalismo, empirismo etc.) principalmente em um mundo globalizado (tecnologia).

A questão é tentar desconstruir a forma como entendemos educação para desentulhar o terreno em questão. Assim, a visão que temos sobre a educação, ou sobre o processo precisa partir de outro ponto, e a proposta em questão é partirmos do conceito de cuidado heideggeriano.

Por isso, partiremos dos pressupostos postos até aqui e analisaremos alguns elementos da educação, assim como a própria compreensão que temos dela para podermos expor com maior clareza os resultados da análise quando o cuidado heideggeriano for usado como ponto de partida para a mesma.

As múltiplas facetas do ato docente e seus fundamentos epistemológicos

O aspecto fundamental é observar como a estrutura ônticoontológica do cuidado se mostra capaz de reconduzir o próprio *dasein* para a experiência originária de seu ser, ser-no-mundo, ou como o próprio Heidegger desmembra o conceito de cuidado no parágrafo 41 o ser-em e ser-junto-a, que possui uma variação no parágrafo 64 como um preceder-se-a-si-mesmo enquanto junto-a. Por isso, vamos abordar quatro variações sobre o mesmo tema. A quarta variação está dividida em partes acompanhando as três primeiras.

A primeira variação é a chamada *pedagogia diretiva*, que está fundamentada nas duas possibilidades de conhecer bastante diferentes. Dentro de uma teoria do conhecimento, contemporaneamente conhecida como “epistemologia”, revela uma possibilidade de conhecer e a origem do conhecimento.

Quanto à origem do conhecimento, podemos ter o racionalismo, mas o que impera na questão educacional

é o empirismo. O empirismo, em contraposição, deposita toda e qualquer origem do conhecimento na experiência. Com isso, é negada toda possibilidade da razão conhecer como princípio organizador e experimental da razão. A pedagogia diretiva parece estar fundamentada nestas duas perceptivas, mas de modo que a possibilidade do conhecimento seja dogmatismo teórico, acúmulo de informações.

Esta situação mostra ao professor que há a possibilidade de construir conhecimento de forma objetiva. A característica do acúmulo de informação buscando demonstrar que há, realmente, a informação que deve ser acumulada. O levaria a uma possibilidade de conhecimento chamada “pragmatismo”, principalmente em um discurso pedagógico.

O professor considera que seu aluno é tabula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou ainda nas gavetas de sua disciplina. A atitude, nós a conhecemos. O alfabetizador considera que seu aluno nada sabe em termos de leitura e escrita e que ele tem de ensinar tudo (Becker, 2001, p. 17).

Assim, o que se realiza é uma incompreensão da própria formação cognitiva do desenvolvimento humano. A própria pedagogia não diretiva tem seus problemas. O professor Becker chama “apriorismo”, mas, em certo sentido, é o racionalismo cartesiano principalmente. O racionalismo pode ter dois sentidos, um primeiro sentido mais aberto, mais lato, que é o fato que diferencia o homem do animal. Outro sentido mais estrito que se refere ao uso pleno, metódico e sistemático da razão. Com isso, o racionalismo dispõe uma forma de refletir sobre toda a realidade e explicitar o que é o conhecimento. Assim, a origem do conhecimento está no emprego da razão.

O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. Ora, o poder que é exercido sem reservas, com legitimidade epistemológica, no modelo anterior, é aqui escamoteado. Ora, a trama do poder, em qualquer ambiente humano, pode ser disfarçada, mas não eliminada (Becker, 2001, p. 21).

Assim, ao assumir uma postura como essa, que, em certo sentido, é limitada, como o próprio professor afirma, precisa ser compreendida como admitindo apenas em sua possibilidade de conhecimento o dogmatismo. O entrecruzamento desses modelos epistêmicos revela apenas uma real importância, que apriorismo ou empirismo, são o ponto inicial da descrição epistemologia. E está é a prova da existência de um sujeito que se remete a um objeto ou vice-versa. Com isso, os parâmetros para a construção disciplinar (as ciências) ocorrem da mesma maneira. É um ponto de partida em relação aos objetos que se tornam cada vez mais distantes dos sujeitos. A situação é semelhante nos dois casos, porque se estabelece um ponto de partida, um princípio, um primado para se poder iniciar o processo de esclarecimento sobre a origem ou sobre a possibilidade do conhecimento.

Se observarmos o exemplo de Descartes, poderemos obter o modelo que gostaríamos. Quando Descartes duvida de tudo, chega a tal ponto em que seu ceticismo⁸⁰ não poderia mais avançar. Então, como os céticos estabelecem a impossibilidade de apreensão do objeto pelo sujeito, Descartes, inverte o processo e mostra como o sujeito cria o objeto. Com relação ao empirismo, as teorias empiristas, na história do pensamento ocidental

⁸⁰ O ceticismo enfatiza e supervaloriza o erro e a ignorância humana, de tal modo que impossibilita o fato de que possa ter algum conhecimento válido e certo. Para o cético o sujeito não aprende o objeto. Conforme: Hessen, 2000.

não tiveram grande relevância, isoladamente, mas fundamentaram o pensamento crítico e o seu desenvolvimento (Hessen, 2000).

Com isso, observamos que tanto na possibilidade de apreensão do objeto pelo sujeito, ou da marca que o objeto imprime no sujeito, há o princípio estabelecido para demarcar um espaço territorializado em que o conhecimento “se dá” de onde não passa. Observamos nas falas do professores, transcritas por Becker em seu livro *Epistemologia do professor*, essa realidade. Contudo, quando se fala em começar de um princípio não significa começar de princípio nenhum. E, sim, começar de um princípio que impossibilite a redução das dimensões do conhecimento, da experiência e da imaginação a uma só.

Quando Heidegger propõe o cuidado como princípio de identidade precisamos compreender que esta identidade não se manifesta com o sentido de uma racionalidade ou de um empirismo, mas, sim, como uma identidade capaz de conservar a diferença. Uma identidade em que a diferença apareça como complemento a sua própria estrutura formadora. Em livro organizado pelo professor Tomaz Tadeu, *Identidade e diferença*, a questão é abordada do ponto de vista de interação entre os dois elementos e apresenta-os do ponto de vista social. A identidade social é apenas uma etapa de representação para que a vida social, e, principalmente, em um mundo democrático, a sociedade precisa deixar aparecer suas diferenças.

A questão aqui não é um princípio sociológico, observando a produção social da diferença e da identidade, mas um princípio epistemológico, estético e ético – um princípio filosófico. Assim, o cuidado que se revela enquanto ser-em é contextualizado. Porém, acima de tudo é finitamente modelado pela sua historicidade. Essa his-

toricidade não é uma condição objetiva (de objetivação) é uma contextualização, pois o mundo é o próprio ser, pois este é e possui seu ser-no-mundo. Assim, ser-em é estar manualmente presente, finitamente “realizado”. Supera, nesse sentido, o empirismo categórico que, afirmando a prevalência dos sentidos, esquecia-se que esta afirmação era uma postura puramente teórica.

Assim, como já se disse o ser-em é um ser que se abre, pois é e está no mundo. Abre-se pela manualidade, pela decadência pelo discurso, se abre por que é ser-junto-a. E enquanto junto-a este ser veste-se em compreensão e interpretação para que possam continuar a abrir e a estabelecer sentido com o ser-em. Assim, o cuidado re-afirma o primado ôntico-ontológico e, com isso, estabelece a estrutura essencial do *dasein* com o mundo que é a relação. Com isso, o sentido é sempre uma referência ao mundo, um nexu ontológico indissociável do ser e do mundo.

A significância é o que constitui a estrutura do mundo em que a pre-sença já é sempre como é. Em sua familiaridade com a significância, a pre-sença é a condição ôntica de possibilidade para se poder descobrir os entes que num mundo vêm ao encontro no modo de ser da conjuntura (manualidade) e que se podem anunciar em seu em-si (Heidegger, 2002, Parte I, p. 132).

Dessa forma, quando o cuidado surge como substância do próprio homem, o projeto pedagógico baseado nesta substância tornar-se-á a superação da simples representação e admite uma nova estrutura fundamental do mundo. Onde a abertura do *dasein* permite fortalecer-se. Na questão epistemológica em relação a pedagogia diretiva do empirismo a manualidade do *dasein* permite-o tornar-se cada vez mais presente na ocupação. E, desta maneira, a questão não é suplantat os sentidos (corporais), mas, como foi dito anterior-

mente, tornar o ser humano cada vez mais presente em seu contexto. E como pensar em educação e pedagogia sem pensar em contexto?

Em muitos momentos, na procura de construir aprendizagens, que se dizem significativas, tropeçamos em compreensões de um empirismo tão radical que fica a pergunta pela maneira de atingir o aluno. O que parece é que nem a disciplina (ciência) nem o aluno convivem em um mesmo mundo. No entanto, voltando a questão da ocupação, por meio de um instrumento, constrói o referencial que remete ao mundo, e, com isso, fortalece o sentido.

Com isso, a cotidianidade se estabelece como uma condição ôntica para o próprio *dasein* se abrir para o mundo. De maneira simples, passando para o dialeto pedagógico, seria o mesmo que dizer em qualquer atividade discente e docente está contextualizado, ele tem um fundo e um nexos, uma ligação, em um dialeto contemporâneo um *link*. Porém, não é um nexos qualquer que possibilita a própria possibilidade de experimentar o mundo.

E mais este ser-em dispõe ao *dasein* um instrumento de superação que é o fato de não haver mais uma separação entre um ser e o mundo e, dessa forma, ocupar o mundo por completo, de maneira autêntica. Lembrando que o autêntico, próprio é a forma completa do *dasein*, da *pre-sença*, que não empurra para o nada.

O que se deve não é provas o fato como um “mundo exterior” é simplesmente dado, e sim de-monstrar por que a pre-sença, enquanto ser-no-mundo, possui a tendência de primeiro sepultar epistemologicamente o “mundo exterior” em um nada negativo para então permitir que ele ressuscite mediante provas (Heidegger, 2002, Parte I, p. 273).

Com isso, a dinâmica do cotidiano é suplantada pela existência im-própria do *dasein* enquanto esquecimento do ser. É dessa forma que o sentido do ser se desmancha por causa dessa “inapropriação” do ser enquanto esquecimento de si. É bem simples, o *dasein* permite pensarmos a ação em ação, e não mais estática. Pois, a ocupação, de maneira apropriada, supera o empirismo, pois leva em consideração certa autonomia do mundo, porque como diz Heidegger em relação a Kant: “O termo ‘presença’ significa tanto o ser simplesmente dado da consciência como ser simplesmente dado das coisas” (Heidegger, 2002, Parte I, p. 269).

Assim, o *dasein*, essa presença, é fundado na unificação da diferença: cuidado. Quer dizer que o processo pedagógico é constante referencial, reconduzindo o *sein* para o *da*, o ser para o mundo. O processo de problematização é este referencial, pois aponta diretamente para o mundo.

No entanto, ainda resta a forma não diretiva da pedagogia. Essa apresenta uma versão subjetivante, aquilo que Becker vai chamar de “apriorismo”. Esse é o exemplar legítimo do racionalismo dogmático cartesiano, com toda carga subjetivista que o cogito carrega. “A interferência do meio-físico deve ser reduzida ao máximo” (Becker, 2001, p. 20). A radicalidade da outra parte da estrutura do cuidado revela um ser-junto-a que antecipa o próprio ser-em e, como *junto*, abre-se para a compreensão dos outros entes que os cercam.

Porém, é o ser-junto-a que abre um espaço importante para o *dasein* de construção de sentido. A compreensão e depois a interpretação formam um círculo que este círculo vincula o ser ao mundo de maneira mais radical ainda. E supera este apriorismo mostrando a construção de uma modelo circular de compreensão,

interpretação e abertura. Este círculo⁸¹ estabelece uma nova relação entre ser, mundo e outros. A *pre-sença* não objetiva superar o racional, nem negar a racionalidade construída, mas demonstrar como o fundamento das certezas (dogmatismo) não são experiências inatas, mas experiência *do* e *no* mundo, no qual essa *pre-sença* existe.

O cuidado inverte essa questão de um processo dedutivo sobre o problema da realidade “matematizada”. Quando se adota o princípio cartesiano do cogito possuímos um ponto de partida dedutivo para todo o mundo. O mundo passou a ser reduzido a este princípio que poderia estabelecer a relação com o mundo, mas somente a partir dele. A racionalidade matemática, analógica e dedutiva, desvela o mundo mostrando e evidenciando o mundo sob, ou de um ponto de vista matemático.

Em uma sala de aula, no exercício da prática docente, no momento da intervenção do professor para que aconteça o, possível, desvelamento da ciência em questão (história, matemática, física etc.) é preciso seja estabelecido o fundamento epistemológico que aqui é funcionalmente é o cogito. Então, sua subjetividade que constrói o elemento científico. E mesmo quando o fundamento epistemológico é o empirismo o que acontece

⁸¹ O círculo é uma estrutura, em certo sentido, epistemológica a qual permite como diz o próprio Heidegger, o conhecimento mais originário. De forma objetiva, a compreensão é um ser que se torna a partir da sua abertura, que é o seu sendo. Para que possa interpretar é fazer a compreensão ter sentido. *Sentido é a perspectiva em função da qual se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia e concepção prévia. É a partir dela que algo se torna compreensível como algo* (Heidegger, 2002, Parte I, p. 208). Esse círculo se mexe em duas direções ao mesmo tempo. Enquanto a compreensão o joga para “fora” buscando a ocupação com o mundo e revela o ente intramundano, a interpretação o leva para “dentro” onde a ocupação se transforma em pre-ocupação e esta prepara a possibilidade do “fora” novamente com o abrir – projeto – com a compreensão. E a manifestação deste ser que Heidegger chama cuidado.

sempre é que segue o modelo de uma subjetividade que propõe, descreve e determina o critério da verdade.

O que segue a isso é a ideia de uma subjetividade (sujeito) capaz de estabelecer, determinar e subjugar tudo, até os outros. Dessa forma, o cogito tem modelado as ações intencionais de ensino-aprendizagem (pedagogia) e determinando qual seria o resultado objetivo desse processo. Então, quando não se compreender a utilização do raciocínio matemático para descrever, perceber e resolver problemas as perguntas (dúvidas de processo) são sempre as mesmas: “Professor para que serve isso?” ou ainda – “Onde vou utilizar isso onde, quando?”⁸². Isso porque o chamado processo pedagógico constrói apenas um elemento matemático da comparação entre o ser “humano” com o mundo. Como este processo parte da experiência de uma substância pensante, o mundo torna-se distante e sua única referência são elementos subjetivos construídos por uma racionalidade.

Existem também outras formas de ver o mundo como as teorias da complexidade e da auto-organização. As chamadas “teorias da complexidade” povoam o imaginário pedagógico mostrando como poderiam ser entendidas as atividades docentes e discentes. Estas teorias são vinculadas a um princípio epistemológico bastante importante que é auto-organização. Sabe-se, que o princípio da causalidade formal aristotélica já prescreve isso como “A forma ou modelo, isto é, a definição da essência, e as classes que incluem este... bem como as partes incluídas na definição” (Aristóteles, 1969, p. 111).

Com isso, as teorias da complexidade aparecem como um interlúdio entre o passado e o presente do

⁸² Perguntas registradas durante o período de atividade docente do autor, no ensino médio e do ensino fundamental, durante os cinco anos de atividade profissional.

conhecimento, pensamos que isso seja completamente novo. O estabelecimento de instâncias-fluxo as quais se ligam em momentos específicos é uma parte da teoria de Morin.

Dada a aptidão reflexiva, própria ao nosso espírito, pela qual toda a representação, todo conceito, toda a ideia, de conceito; dada, enfim, a aptidão do conhecimento científico para tratar objetivamente dos órgãos e os processos neurocerebrais relativos ao conhecimento, podemos construir um conhecimento derivado de todos os fenômenos e domínios cognitivos e também um pensamento reflexivo derivado... tratando do pensamento (Morin, 2005, p. 25).

Desse modo, toda a teoria da complexidade sustenta o mesmo ponto de partida que é a existência de um sujeito e de um objeto que sejam interconectados por outra lógica epistêmica. Esta outra lógica partiria de alguns conceitos, considerados fundamentais, com mais radicalidade. Por exemplo, a ideia de αρχαι,⁸³ essa origem, esse começo, essa gênese onde as múltiplas naturezas (Φυσις) se confundem, mas não se misturam.

Em outras palavras, as teorias complexas começam, partem, têm sua origem, gênese, no processo de identificação dos conhecimentos, um chamado ponto comum. Na maioria, usando o conceito de natureza que fundamenta a lógica do “eco”, a chamada ecologia. Porém, pouco depois, o procedimento continua sendo o mesmo partem para descrições de pontos de vistas polarizantes, isto é, da relação de um sujeito e de um objeto.

Vemos em alguns teóricos a ambição da instauração de um princípio de autocausa. E, como mostra o professor Hugo Assmann, há impressionantes consequências para que se possa partir deste conceito de autocausa.

⁸³ Para podermos analisar com mais clareza esses assuntos, veja-se o livro V da *Metafísica* de Aristóteles.

Assim “...os seres vivos se caracterizam por –literalmente- produzirem de modo contínuo a si próprios, os que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização autopoietica” (Maturana, 2001, p. 52).

Esse princípio de auto-organização, dessa autopoietica, é uma forma de traduzir, contemporaneamente, para as bases biológicas, do princípio de causa formal aristotélico. No entanto, a questão fundamental é que se a autopoietica é uma tradução⁸⁴ biológica do *dasein*? E essa percepção é reforçada pela afirmação do próprio Maturana, quando diz

Assim as unidades autopoieticas especificam a **fenomenologia biológica** como uma fenomenologia que lhes é própria, e que tem características diferentes da fenomenologia física. Isso se dá não por que as unidades autopoieticas violem nenhum aspecto da fenomenologia física – já que, por terem componentes moleculares, devem satisfazer às leis físicas -, mas porque os fenômenos que geram, em seu funcionamento como unidades autopoieticas, dependem de sua organização e de como esta se realiza, e não do caráter não físico de seus componentes. Estes apenas determinam seu espaço de existência (Maturana, 2001, p. 61).

O que significa dizer que, um método similar ao *dasein* permite que vejamos uma unidade dentro dos múltiplos processos de organização. Estes processos vão ter, em certo grau, uma hierarquia de organização, mas se todo organismo tem ao que parece como centro o homem (*dasein*), o qual tem um primado que o torna

⁸⁴ O termo *tradução* é utilizado para significar a transposição de um conteúdo significativo de uma instância, de um dado momento, para outra instância e outro dado momento. Alguns chamariam isso de re-significação, mas como o termo já está bastante desfigurado pensou-se no desafio da tradução como correspondente ideal para o problema hermenêutico posto. Porém, mais do que uma simples tradução o importante é pensar como esta linguagem este significado pode ser transportado para outro campo de significação (Batalha, Maria Cristina *et al.* Tradução. Petrópolis: Vozes, 2007).

unidade que mantém a diferença. A grande questão que vai prefigurar neste formato de epistemologia são as deduções obtidas. As chamadas “teorias da habilidade e competência” demonstram um pouco isso.

Como nos diz o professor Celso Antunes, em *Novas maneiras de ensinar: novas formas de aprender*, as competências são, em certo momento, habilidades e vice-versa. Durante todo o texto, ele usa como sinônimo de habilidades o termo *capacidade*, mas sempre na perspectiva da contínua construção, que é a referência indireta a autopoietica e, de fundo, a própria atividade fundamental do *dasein* que é compreender. Porém, diz ele que

...segundo o dicionário Aurélio Buarque de Hollanda, é a “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver assuntos.” Em educação, seria a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, informações, habilidades, inteligências, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (Antunes, 2002, p. 91).

Com isso, podemos ver que a competência é fundamentalmente uma categoria de abertura, contrário àquilo que, em muitos derivados dessas teorias abordam, ou até estruturam subcategorias de análise para as competências. Quando, na verdade, essas competências⁸⁵ são

⁸⁵ As dez competências elencadas por Antunes são uma leitura feita a partir do livro *As 10 competências*, de F. Perrenoud e são elas: 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. Gerar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5. Ensinar os alunos a trabalhar em equipe; 6. Participar da gestão escolar; 7. Informar e envolver os pais; 8. Dominar e utilizar as novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Gerar a sua própria formação continuada. Contudo, pretendemos observar a seguinte situação, estas categorias de compreensão, ou entendimento humano, foram expostas no livro V da *Metafísica*, e na *Crítica da razão pura*. Porém, gostaria de chamar a atenção que esta formulação mostra mais um conteúdo instrumental do que qualquer outra perspectiva. De certa forma, essa ideia é so-

apenas habilidades, procedimentos cognitivos que são necessários para construção de uma perspectiva mais detalhada do mundo.

Assim, ele continua fazendo a distinção entre *capacidade* e *competência* mostrando que, nessa primeira acepção, é a da ação. No entanto, em outra acepção mostra que as mesmas competências se transformam em ação. E, se observarmos com atenção essa descrição que nos é oferecida, mostra-se o mesmo formato das estruturas do cuidado, compreensão e interpretação.

Poderíamos nos perguntar, mesmo assim: o que isso quer dizer? No entanto, se observarmos com mais atenção, o problema é o fato da não percepção do fundamento ontológico e epistemológico existente nesta teoria. Mesmo a teoria da complexidade nos parece uma radicalização do fundamento estabelecido pelo *dasein*. E a mesma teoria das competências e habilidades são derivações do princípio que demonstra unidade mantendo a diferença. Contudo, tanto as teorias da complexidade correntes que atingem as tecnologias, Morin e Levy, como as teorias das competências, Antunes Perrenoud, mostram interpretações despreparadas⁸⁶ que desembocam no mesmo lugar, no problema da empiria que Becker em seu texto *Epistemologia do professor* destaca. Assim, as teorias que permitiriam emergir um novo paradigma, parafraseando Stein,⁸⁷ não o fazem por que suas interpretações não seguem a raiz epistêmica do pensamento de onde elas nascem.

mente uma tentativa de reconstruir o problema da situação do ensino tradicional como aponta Zabala em seu livro *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

⁸⁶ “Despreparadas” por não tornarem claro o problema ontológico e epistemológico.

⁸⁷ Seis estudos sobre o Ser e Tempo, ver especialmente o segundo capítulo.

Com isso, reestabelecer um programa que possa se voltar à origem e questionar o problema do *ser* enquanto *ser*, sem deixar a problemática simplesmente no esquecimento pode ser uma alternativa. E reestabelecer o potencial crítico que a pergunta original gera é fundamental para a compreensão de uma educação enquanto uma pergunta original pelo conhecimento original.

O círculo da compreensão de Heidegger mostra uma dupla estrutura inicial que permite estabelecer um ponto de partida que coloque o ser de volta como fundamento do pensar. E, dessa forma, o primado recoloca a questão de volta ao centro e não as respostas. E, com isso, as disciplinas (as ciências), que segundo os PCNs⁸⁸ são categorizados em três e suas tecnologias se tornariam realmente transdisciplinares.

O círculo da compreensão fundamenta uma educação que tenha como princípio o *pensar* e não a resolução de problemas. Uma educação que pensa questões, questionar problemáticas e não territórios fechados que, com muita dificuldade, chegam a tocar o mundo. E não falamos aqui dessas pseudoteorias empiristas que acreditam em uma possível neutralidade quando se parte de um tal “mundo real”. E esquecem que, partindo desse ponto, já partem de uma teoria.

A compreensão vai reestabelecer a relação com uma totalidade de diferenças, estas totalidades são a complexidade da teia de relações em que o ser se manifesta.

⁸⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem as seguintes divisões: ciências humanas e suas tecnologias, ciências naturais e suas tecnologias e as linguagens e suas tecnologias. Apenas quer-se assinalar que esta divisão não é a única. Dilthey também fez uma divisão entre ciências exatas e as ciências do espírito. Porém, o mais importante não é estabelecer qual o critério de divisão, e sim o resultado interessante que isso possa ocasionar. A divisão de Dilthey oferece um interessante princípio interdisciplinar não aproveitado: o mundo da vida (Dilthey).

Com isso, a questão demonstrar como vai acontecer esta relação com o todo, conservando a diferença. Isso se deve ao primado do *dasein*, o qual tem por estrutura fundamental a compreensão, por estar junto-a, por ser antecipado e por antecipar, mas acima de tudo porque esta compreensão gera uma interpretação, que é o mundo. Não podemos entender essa interpretação como uma racionalização instrumental, que visa resolver problemas, nem entender como uma contextualização por que daria a impressão de ser um adendo, um anexo ao ser. A interpretação é um nexos, não um anexo, antes uma relação do que uma sobreposição. E, com isso, precisamos, antes de qualquer coisa, nos aproximar do objeto (mundo), pois o tempo, a presença como Heidegger nos assegura, é para “o acontecer” da consciência como “o acontecer” do objeto.

Assim, fundamentalmente, a educação aconteceria como a existência, em que as existências seriam modo de ser que a educação teria para manifestar esta relação, proximidade entre o ser e o mundo. Essa unidade/diferença cria para a educação a missão de restabelecer a história do ser e “o pensar consoma a relação do ser com a essência do homem”. E “se consumir significa desdobrar alguma coisa até à plenitude de sua essência” (Heidegger, 2005, p. 7), então, a educação com a sua organização, até sua unidade mínima, que é a aula diária precisa desdobrar o mundo e o ser para que a relação entre eles seja construída de modo adequado. Quer dizer, que a existência do homem se torne autêntica, ou seja, se converta em cuidado.

Porém, porque cuidado? O cuidado é a manifestação do ser que é *pre-sença*. Contudo, o cuidado é essa abertura ontológica, que se converte em epistêmica e que possibilita qualquer tipo de ocupação. Nenhuma

ocupação pode acontecer sem essa visão prévia da compreensão e da interpretação. A questão não é essa, o problema não é definir compreensão e interpretação como modelos de conhecimentos ideais, mas mostrar que são vinculadores ao mundo.

O círculo [descrito por compreensão e interpretação] não deve ser rebaixado a um *vistiosum*, mesmo que apenas tolerado. Nele se esconde a possibilidade positiva do conhecimento mais originário que, de certo, só pode ser apreendida de modo autêntico se a interpretação tiver compreendido que sua primeira, única e última tarefa é de não se deixar, na posição prévia, por conceitos ingênuos e “chutes”. Ela deve, na elaboração da posição prévia, da visão prévia e concepção prévia, assegurar o tema científico a partir das coisas elas mesmas. Porque a compreensão, de acordo com seu sentido existencial, é o poder ser da própria presença, as pressuposições ontológicas do conhecimento histórico ultrapassam, em princípio, a ideia de rigor das ciências exatas. A Matemática não é mais rigorosa do que a história. É apenas mais restrita, no tocante ao âmbito dos fundamentos existenciais que lhe são relevantes (Heidegger, 2002, Parte I, p. 210).

Com isso, a educação – *lato* ou *stricto senso* – precisa transformar sua ação pedagógica em uma atitude epistêmica, constante e total. O que significa dizer que a educação precisa reconduzir o ser à pergunta pelo seu sentido. E qual sentido é mais originário do que reconduzir o ser ao mundo através do conhecimento mais originário o qual a interpretação e a compreensão possam construir. E mais, que o círculo da compreensão possa transformar a ação cognitiva em um modo-de-ser. Quer dizer que a educação teria uma função fenomenológica que buscaria estabelecer o fundamento da relação entre ser e mundo. E, para isso, estabelecer o *logos* primordial que vai deixar e fazer ver o fenômeno. Assim, o mundo se faz e deixa ver em sua totalidade na existência. E, dessa forma, a própria existência se tornaria um processo

constante de educação. Em outras palavras, a educação seria um modo-de-ser desse *dasein* que se tornaria a cada momento, cada aula, mais *pre-sença* em sua própria essência.

Contudo, como fazer isso? Pela pedagogia. Esta se tornaria um grande e constante processo hermenêutico que possibilitaria, cada vez mais, a abertura para um mundo cada vez mais horizontal. E aqui o elemento diário das aulas, que é o contato com as ciências, naturais ou humanas, revela uma nova estrutura. Essa se manifesta como uma experiência da finitude e da compreensão humana. Assim, essa pedagogia seria uma forma de antecipar a própria ocupação, pois haveria aí identidade entre sujeito e objeto, e com essa identidade, o cuidado revelaria sua própria condição em um mundo – existir. Por isso, o título do parágrafo 41: “A presença como cura”.

A *acontecencia*⁸⁹ dentro do processo pedagógico exprime um processo fenomenológico que é interpretado por um nexos ontológico inerente à própria *pre-sença*. Essa *pre-sença* se converte em abertura porque sua própria compreensão e a compreensão do mundo são a mesma coisa. Contrariando o princípio cartesiano de matematizar o espaço e fazer com que o mundo se aproxime da consciência por uma derivação do fundamento da mesma, o cogito, quando “os processos” de compreensão se identificam por acontecerem ao mesmo tempo, *acontecencia*, e que, no entanto, não totalizam, não prescrevem a perda da sua diferença. Com isso, a compreensão de mim e do mundo gera, na própria ocupação cotidiana, uma antecipação, uma antevisão. É claro que

⁸⁹ É o que Heidegger diz a Kant; presença significa que a coisa e a consciência acontecem ao mesmo tempo. Acontecencia é a referência a essa antecipação.

essa antevisão acontece por causa de uma visão anterior. Essa antevisão é a pré-ocupação, é cuidado.

Esse é o fundamento de toda a epistemologia pedagógica por concentrar na própria antecipação de si um processo de identidade e de diferença a poder tornar a própria antecipação uma condição, um modo-de-ser daquele ser. E por ser um primado faz desse ser um ser essencialmente “cuidadoso” por já fazer parte da sua existência a condição do cuidado. Assim, o cuidado torna-se a causa inicial e a causa final, e a força e o devir, porque é substância deste ser, é cuidado.

Em outras palavras, a pedagogia se converteria em uma manifestação do cuidado. E, dessa forma, tornaria a percepção da forma e o processo da descoberta dos elementos essência um fazer e deixa ver, na forma do *logos*, na forma de discurso a descrição do objeto de maneira a torná-la mais próxima do que é descrito. Assim, a verdade é um constante descobrir que visa aprofundar, cada vez mais, as percepções que se tem do mundo e de si. Assim, a verdade tem por essência a descoberta: *Aletheia*. Com isso, a pedagogia escaparia de problemas como racionalismos e empirismo. E possibilitaria um *dia-logo* com as ciências, que se revelariam com possibilidades específicas para os modos de ser.

Retomando em poucas palavras, educação é um processo fenomenológico que desvelaria, pelo discurso, o mundo e o ser. Consequentemente, a pedagogia traria a dimensão hermenêutica e deixaria ver o mundo e o ser. Porém, no tocante ao ser, esse que se chama *pre-sença* pode apreender o mundo porque, em sua manifestação estrutural, é ser-no-mundo. E, nessa incessante antecipação, é cuidado. Dessa forma, a pedagogia é e seria a pura manifestação da retomada da história do sentido

do ser. Assim, a pedagogia seria a pura manifestação do cuidado.

Considerações

Os arranjos sobre a educação, feitos aqui, são reflexões possíveis sobre uma hipótese possível pensar a educação com uma unidade: o cuidado. Este pode revelar a forma de entendermos e aplicarmos modelos e considerações sobre a educação.

A transferência do princípio do cuidado para a educação mostra que ele, o cuidado, delinea a forma da racionalidade que não é a vigente, pois, em contraposição ao vigente, o cuidado é um princípio integrador, que faz, na descoberta, manifestar a integralidade do mundo e dos outros em um só discurso.

Enquanto é princípio epistêmico, critica o nexo óbvio entre um sujeito e um objeto. Sua linha mestra é a interpretação e este desvela-se como crítico da história do objeto. Fazendo emergir o como originário do objeto e mostrando uma estrutura que é antecipada e antecipa o que está ao seu redor, sem, com isso, determinar o mundo como conjunto dos entes que estão ao seu redor.

Enquanto é epistêmico, revela o modo originário da manifestação deste ser que é ele mesmo, mas que também é o mundo, e, criticamente, demonstra que para qualquer forma de epistemologia subsiste uma ontologia, assim como seu método fenomenológico é complementado pela hermenêutica.

Enquanto é ontologia, revela uma dinâmica do ser, que, contextualizado, e por isso ser-aí, funda-se na auto-compreensão natural enquanto abertura para o mundo que já o antecipa. Dessa forma, a compreensão é o nexo originário do *dasein* em seu aí puramente existencial.

Assim, a compreensão abre o ser para o mundo que se projeta para mundo em-si.

Enquanto ontologia revela um ser que está junto-a. E este ser é de tal maneira que é sendo. E, com isso, esse ser conserva a diferença em-si mesmo. Assim, essa diferença pode perpassar a sensibilidade que é, em certo sentido, compreensão de mundo, de si e dos outros. E, em certo sentido, revela um projeto, uma possibilidade de ser que é sendo. Em outras palavras, revela que, mesmo na ocupação cotidiana, o *dasein* somente alcança sua autenticidade originária enquanto cuidado.

Dessa forma,

A cura não pode significar uma atitude especial para consigo mesmo porque essa atitude já se caracteriza ontologicamente como preceder a si mesma; nessa determinação, porém, já se acham também colocados os outros dois momentos estruturais da cura, a saber, o já ser-em e o ser-junto-a (Heidegger, 2002, Parte I, p. 257).

Assim, a dinâmica do ser do cuidado poder ser fundamental para a compreensão de si e do mundo de uma maneira não técnica, ou seja, sem precisar apenas resolver problemas. O ser-em revela o ser contextualizado, que está em um mundo. E este não, como conjunto de entes.

O ser-em revela a capacidade desse ser-aí, *dasein*, manifestar-se em um contexto e estabelecendo relações. E, dessa forma, esse contexto é o enraizamento, é a finitude humana que se revela e transpassa a totalidade da sensibilidade humana. E é isso que possibilita a esse mesmo ser a interpretação. Com isso, esse ser é em-si, em sua dimensão ôntica, mundano.

Este ser-junto-a compreende, em vista de sua dimensão ontológica, os nexos estruturais da *pre-sença*.

E esse momento estrutural, sendo, é ele mesmo. Essa abertura favorece o fundamento para toda interpretação do mundo. E, com isso, o conhecimento é um paradigma de finitude, que indica uma nova noção da verdade.

Esse ser-junto-a compreende uma dimensão ética, pois, como o cuidado é integrador, a ética aparece em seu fenômeno original, a *de-cisão*. Assim, a decisão é estabelecida como lugar fundamental do exercício do cuidado. E, por isso, originariamente ético.

“A estrutura da cura chegou à seguinte formulação existencial: preceder-a-si-mesmo-em (um mundo) enquanto ser-junto-a (um ente intra mundano)” (Heidegger, 2002, Parte II, p. 110). Aqui, encontramos uma reformulação do conceito de cuidado para mostrar essa formulação que substitui o princípio do *cogito*.

Assim, o *cogito* é substituído pela interpretação, mas que revela uma dimensão ôntica e finita, mostrando com isso que todo conhecimento possível vem da experiência, e essa experiência, as *cogitationes*, são nexos, estruturas da compreensão que nos ligam ainda mais à nossa visão de mundo. Assim, o cuidado é uma espécie de substância que perpassa o *dasein* de forma integral.

Esse cuidado, como princípio de racionalidade, talvez pudesse ser entendido como ser em um mundo contexto – um mundo pessoal, um mundo objetivo e um mundo interpessoal, junto-a todos os existentes nestes mundos de forma a antecipar-se a si mesmo buscando com isso a autenticidade de simplesmente ser de maneira integral e total em seu existir. Talvez esse cuidado seja o princípio necessário para uma reformulação completa no modelo que temos para entender o mundo, nos relacionarmos e sermos.

Com isso, educar deixaria e faria ver um existir que, como beleza da incerteza e da descoberta, possibilitaria uma maneira diferente de pensar livremente. E, talvez com isso, esse grupo de ideologias e pseudoculturas que hoje servem de fundamento para a educação deixem seu lugar para o pensamento que se pensa com cuidado.

Referências

- ALMEIDA, Custódio L. S. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2002.
- ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre, RS: Globo, 1969.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo, SP: Moderna, 2006.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.
- BATESON, Gregory. *Natureza e espírito*. Tradução de Maria do Rosário Carrilho. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- BECKER, Fernando. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação a operação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOMBASSARO, Décio Osmar. *O pórtico de Nietzsche: a evocação do eterno retorno como o ritmo do ser no tempo*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2002.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo, SP: Unesp, 1999.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Maria E. Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.
- DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. Tradução de Maria E. Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.
- DUTRA, Delamar J. V. A fundamentação das ciências humanas em Dilthey. *Conjectura*, Caxias do Sul, RS, v. 5, n. 2, p. 21-32, 2000.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 1. Tradução de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback – Parte I. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback – Parte II. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Di Pietro Chiodi. Milano, IT: Longanesi, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser y tiempo*. Tradução de Jorge E. Rivera C. Chile, CL: Universitária, 1993.
- HEIDEGGER, Martin. *Os conceitos fundamentais de metafísica: mundo, finitude e solidão*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. *Heráclito*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schuback, Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. *Metafísica de Aristóteles: 1-3 – Sobre a essência e a realidade de força*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HEIDEGGER, Martin. *Introdução à filosofia*. São Paulo, SP: Martins fontes, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. *Sobre a questão do pensamento*. Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes: 2009.
- HEIDEGGER, Martin. *Os pensadores*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1989.

- HEIDEGGER, Martin. *Meditação*. Tradução de Marco A. Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HENGEMÜHLE, Adelar. *Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HERÉDIA, Vânia B. M. Ensino e a interdisciplinaridade. *Conjectura*, Caxias do Sul, RS, v. 3, n. 1, p. 146-151, 1998.
- HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Tradução de Urbano Zilles. 2. ed. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2002.
- HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: uma introdução à fenomenologia*. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo, SP: Masdras, 2001.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, SP: Palas Athena, 2001.
- MERTENS, Roberto S. Kahlmeyer. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- MEIRINHOS, José Francisco. Métodos e ordem das ciências no comentário sobre o “De Anima” atribuído a Pedro Hispano. In: BONI, Luiz Alberto de (org.). *A ciência e a organização dos saberes na Idade Média*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2000.
- MORETTO, Pedro Vasco. *Construtivismo: a produção do conhecimento em sala de aula*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Tradução de Paulo C. de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Filosofia na época trágica dos gregos*. Tradução de Antonio C. Braga. São Paulo, SP: Escala, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de poder*. Tradução de Marcos S. P. Fernandes e Francisco J. Dias de Moraes. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2008.
- OLIVA, Albero (org.). *Epistemologia: A cientificidade em questão*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Para além da fragmentação: Pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea*. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Tópicos sobre dialética*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 1996.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Sobre a fundamentação*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 1997.
- PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.
- PAVIANI, Jayme. *Platão & a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- PAVIANI, Jayme. *Racionalidade estética*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 1998.
- PAVIANI, Jayme. *Formas do dizer: questões de método, conhecimento e linguagem*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 1998.
- PAVIANI, Jayme. *Problemas da filosofia da educação*. 7. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.
- PAVIANI, Jayme. *Filosofia, ética e educação: de Platão a Merleau-Ponty*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.
- PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: Conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.
- PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.
- PÖGGELER, Otto. *A via do pensamento de Martin Heidegger*. Tradução de Jorge T. de Menezes. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2001.
- PHILIPPE, Marie-Dominique. *Introdução à filosofia de Aristóteles*. Tradução de Gabriel Hibon. São Paulo, SP: Paulus, 2002.
- PLATONE. *Tutti gli scritti*. Tradução de Giovanni Reale. Milano, IT: Rusconi, 1996.
- PLATÃO. *A república*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém, PA: Edufpa, 2000.
- PLATÓN. *Laques*. Tradução de J. Calonge Ruiz, E. Lledo Íñigo, C. Garcia Gual. Madrid, ES: Gredos Editorial, 1981.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny S. da Mata. São Paulo, SP: Cutrix, 1972.
- REZENDE, Antonio Muniz. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1990.

- RICKEN, Friedo (org.). *Dicionário de teoria do conhecimento e metafísica*. Tradução de Ilson Kaiser. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.
- SANFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. Apresentação de Ernildo Stein. São Paulo, SP: Geração, 2000.
- SAVIANI, Demerval (org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Nupes, 2000.
- SAVIANI, Nereide. *Saberes escolares, currículo e didática: problema da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 11. impr. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.
- STEIN, Ernildo. *Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2004.
- STEIN, Ernildo. *Sobre a Verdade – Lições Preliminares ao parágrafo 44 do Ser e Tempo*. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.
- STEIN, Ernildo. *Exercícios de fenomenologia: Limites de um paradigma*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.
- STEIN, Ernildo. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2002.
- STEIN, Ernildo. *Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana*. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.
- STEIN, Ernildo. *A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano*. Porto Alegre, RS: Movimento, 1983.
- STEIN, Ernildo. *Diferença e metafísica: ensaios sobre a desconstrução*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2000.
- STEIN, Ernildo. Desconstrução e hermenêutica. In: URBANO, Zilles (org.). *Filosofia: diálogo de horizontes*. Caxias do Sul, RS: Educ, 2001.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo, SP: Ática, 2007.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laila. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.



Biodata dos autores

Adriana Ferreira Boeira

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em informática na educação pela UCS. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tecnóloga em processamento de dados pela UCS. Assessora pedagógica na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus e auxiliar no Laboratório de Informática da UCS. afboeira@ucs.br

Celso Samir Guielcer de For

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em informática educativa pela Faculdade Anglo-Americana. Graduado em filosofia pela Famimc/PUCRS. nietzsche.samir05@gmail.com

Deline Farenzena

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em letras pela mesma universidade e professora de língua inglesa no Colégio Regina Coeli, em Veranópolis/RS. deline@pressa.com.br

Edi Jussara Candido Lorensatti

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em metodologia do ensino de matemática pela UCS e especialista em educação a distância

pela UCS. Docente do Centro de Filosofia e Educação da UCS. ejcloren@ucs.br

Eliana Maria do Sacramento Soares

Docente do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado em educação) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora em educação pela UFS-Car. Mestre em matemática pela Unicamp. emsoares@ucs.br

Elsa Mónica Bonito Basso

Doutora em línguas modernas pela Universidad del Salvador. Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira pela UCS. embasso@gmail.com

Flávia Brocchetto Ramos

Docente do Centro de Ciências Humanas e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado em educação) da Universidade de Caxias do Sul. Doutora em letras pela PUCRS. ramos.fb@gmail.com

Giana Lange do Amaral

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha “Filosofia e História da Educação”, da Universidade Federal de Pelotas. Coordenadora do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (Ceihe) e do Núcleo de Práticas Complementares ao Ensino Regular no Loteamento Ceval, Pelotas (Nuprac/

Ceval). Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. gianalangedoamaral@gmail.com

Isabel Spies

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora de educação física da rede estadual de ensino de Caxias do Sul, RS. isabelspies@ig.com.br

Jayme Paviani

Docente do Centro de Filosofia e Educação, coordenador e membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado em educação) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutor em letras pela PUCRS. jpaviani@hotmail.com

Jocelaine Minella Boeira

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em gestão das tecnologias da informação e comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tecnóloga em processamento de dados pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de tecnologia educacional no Colégio Marista Aparecida de Bento Gonçalves, RS. joce_rs@bol.com.br

Judithe Eva Dupont Ló

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em administração e supervisão de organização educacional pela Unisinos. Licenciada em pedagogia pela UCS. Atualmente, é diretora. diretora@edificareescola.com.br

Leonardo De Ross Rosa

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em administração e marketing esportivo pela UFG. Licenciado em educação física pela UCS. Gestor esportivo e professor em Caxias do Sul/RS e professor da Univates de Lajeado/RS. leorosa11@hotmail.com

Lúcio Kreutz

Docente do Centro de Filosofia e Educação e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado em educação) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutor em educação pela USP. lkreutz@terra.com.br

Milena C. Aragão Ribeiro de Souza

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em gestão de pessoas pela UCS. Graduada em psicologia pela UFSC. Docente na Faculdade Estácio (Fase/SE) e na Universidade Tiradentes (Unit/SE). mi.aragao@yahoo.com.br

Neires Maria Soldatelli Paviani

Docente do Centro de Ciências Humanas. Doutora em Educação pela UFSCar. npaviani@hotmail.com

Paulo César Nodari

Docente do Centro de Filosofia e Educação e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado em Filosofia) da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Doutor em filosofia pela PUCRS. pcnodari@ucs.br

Roseli Maria Bergozza

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduada em história pela mesma instituição e professora do Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, de Caxias do Sul, RS. roselibergozza@yahoo.com.br

Tânia Maris de Azevedo

Docente do Centro de Ciências Humanas e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora em Letras e Linguística Aplicada pela PUCRS. tmazeved@ucs.br

Terciane Ângela Luchese











Docente do Centro de Ciências Humanas e Educação (Carvi) e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora em educação pela Unisinos. terci@terra.com.br

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da EducS na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

O livro *Educação, Educações: história, filosofia e linguagens* é o primeiro volume da coletânea *Educatio*, que tem o intuito de compartilhar com a comunidade científica os resultados das pesquisas dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Engloba artigos oriundos das dissertações da primeira turma de mestrandos do Programa. O livro está organizado em três partes: “Histórias e memórias da educação”, “Múltiplas interfaces da linguagem” e “Reflexões sobre processos educativos”.

*Produção científica da turma de mestrandos de 2008.
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.
Universidade de Caxias do Sul.*



EDUCS
EDITORA

50*
ANOS

