

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES • CLÁUDIA ALQUATI BISOL [ORGS.]

Pesquisa em educação

OLHARES HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS, REFLEXÕES
SOBRE TECNOLOGIAS E INCLUSÃO

VOLUME 5



**Pesquisa em educação: olhares hist3ricos e filos3ficos,
reflex3es sobre tecnologias e inclus3o**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-presidente:

Carlos Heinen

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e

Desenvolvimento Tecnológico:

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:

Marcelo Rossato

Diretor Administrativo:

Cesar Augusto Bernardi

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Cesar Augusto Bernardi (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Márcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

**Pesquisa em educação: olhares históricos e filosóficos,
reflexões sobre tecnologias e inclusão**

**COLEÇÃO EDUCATIO
VOLUME 5**

Eliana Maria do Sacramento Soares
Cláudia Alquati Bisol
(Orgs.)



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

I61 Pesquisa em educação [recurso eletrônico] : olhares históricos e filosóficos, reflexões sobre tecnologias e inclusão / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Cláudia Alquati Bisol. Caxias do Sul, RS : Educs, 2014.
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Coleção educatio; v. 5)

Apresenta bibliografia.

Vários colaboradores.

ISBN: 978-85-7061-761-3

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Pesquisa educacional. 2. Educação – Filosofia. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Bisol, Cláudia Alquati.

CDU 2.ed.: 001.891.37

Índice para catálogo sistemático:

- | | |
|-------------------------|------------|
| 1. Pesquisa Educacional | 001.891:37 |
| 2. Educação – Filosofia | 37.013.73 |

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236



EDUCS

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: educs@ucs.br

SUMÁRIO

Palavras iniciais / 7

Apresentação / 9

Prefácio / 11

Olhares históricos e filosóficos

A formação moral: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje / 16

Euclides Fábio Casagrande

Jayme Paviani

Processo histórico da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul: a constituição de um espaço para aprender / 31

Marcos Leandro Freitas Hübner

Terciane Ângela Luchese

Da escola rural multisseriada à escola nucleada: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul/1990-2012) / 44

Marcos Vinicius Benedete Netto

Nilda Stecanela

A relação escola/comunidade no contexto da italianidade, Nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 a 1960 / 58

Jordana Wruck Timm

Lúcio Kreutz

O processo de ensino étnico dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1938) / 71

Adriano Malikoski

Lúcio Kreutz

Atenção à Linguagem

Caminhos de uma pesquisa aplicada à infância: possibilidades de mediação da leitura de poesia na escola / 84

Andreia Silva De Negri

Flávia Brocchetto Ramos

Leitura de narrativas visuais no programa nacional biblioteca educação (PNBE-2010) / 95

Lucila Guedes de Oliveira

Flávia Bocchetto Ramos

Possíveis estratégias para a formação de conceitos científicos / 109

Márcia Speguen de Quadros Piccoli

Neires Maria Soldatelli Paviani

Preocupações com a inclusão**Considerações da educação para pessoa com deficiência intelectual frente aos modelos de deficiência / 120**

Ingrid Augustin

Carla Beatris Valentini

Alternativas no contexto da cultura digital**Movimentos possibilitadores e dificultadores de letramento digital nas práticas de leitura e escrita: um estudo de caso de estudantes do ensino fundamental / 136**

Mariane Maria Schons

Carla Beatris Valentini

Reflexões sobre o uso pedagógico da lousa digital / 147

Daniel de Carli

Eliana Maria do Sacramento Soares

Biodatas dos autores / 157

Palavras iniciais

Tessituras da pesquisa em Educação

Vivemos um momento privilegiado da História da humanidade, ímpar, quando se trata do desenvolvimento de um conjunto de saberes e conhecimentos científicos nas mais diversas áreas. No caso da Educação, especialmente no contexto brasileiro, sabemos que os conhecimentos acumulados, a partir das muitas pesquisas científicas produzidas, no âmbito de Programas de Pós-Graduação e de outros espaços de interlocução importantes, nos permitem indicar e compreender quais seriam os caminhos adequados para pensarmos as políticas públicas para a educação e subsidiarmos práticas educacionais significativas e com qualidade.

Em 2010, docentes e discentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, movidos pelo desejo de comunicar os achados de pesquisa que se dão no percurso do mestrado, assim como o de cumprir o compromisso social da Universidade em plenitude, organizaram o primeiro volume, naquele ano intitulado *Educação, educações*. Perguntávamo-nos, naquele momento, sobre o sentido, o significado das pesquisas que produzíamos. Mais: A quem se direcionavam? Quais os sentidos das escritas? Quem acessava e por quais espaços circulava a diversidade de dissertações que estavam sendo produzidas no PPGEdu/UCS? Estavam acessíveis aos docentes das redes? Essas e outras questões nos motivaram a pensar o valor da pesquisa científica em Educação e a importância da circulação dos nossos escritos, no interior de espaços educativos escolares e não escolares. *Educatio* é o diálogo que se quer construir; é movimento de quem pesquisa, inquieto e curioso; é desejo de encontrar respostas a problemas científicos do campo da Educação, mobilizados pelo cotidiano que aí está e o que pode vir a ser; é desafio, na medida em que quer provocar, iluminando novos saberes, novas práticas educativas, novos sentidos pelo que somos e vivemos enquanto humanos em nossa existência.

Iluminar o debate atual acerca da Educação e seus desafios, buscando superar os abismos existentes entre o vivido no mundo da Escola e o produzido, pesquisado e pensado na Universidade, e dar visibilidade aos resultados de pesquisa produzidos no Programa são algumas das justificativas para a publicação da coletânea *Educatio* pelo PPGEdu/UCS.

A emergência da coletânea *Educatio*, no seu quinto volume, quer ser espaço de diálogo para mestrandos que traduzem, num capítulo, seus principais achados de pesquisa e para os interessados no campo da Educação. E, assim, desejando que este volume da coletânea *Educatio* tenha eco entre aqueles que se interessam pela área da Educação, agradecemos o empenho das organizadoras, professoras Eliana Maria do

Sacramento Soares e Cláudia Alquati Bisol. Que muitos outros volumes possam concretizar a tradição da coletânea *Educatio* em nosso PPG!

Aos leitores, estimamos bons estudos, que os resultados de pesquisa aqui partilhados provoquem o pensar, fertilizem debates e incitem novas possibilidades de pesquisa.

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
Primavera de 2014.

Prefácio

Esta obra corresponde ao quinto volume da *Coleção Educatio* e pretende divulgar a pesquisa realizada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul. Esta iniciativa constitui uma excelente forma de tomar contacto com a pesquisa que está a ser feita no Mestrado, proporcionando um espaço de saberes, de estudos e de reflexões sobre a Educação.

Este volume constitui também um ponto de partida para outros pesquisadores delinearem as suas pesquisas, darem continuidade a pesquisas reportadas, compararem resultados, aguçarem a curiosidade por novos desafios.

A presente obra foi estruturada pelas organizadoras em quatro temáticas: olhares históricos e filosóficos, atenção à linguagem, preocupação com a inclusão e alternativa no contexto da cultura digital.

A primeira parte evidencia a reflexão filosófica sobre o ato de ensinar e o papel formativo da escola no moldar do ser humano, atribuindo particular destaque à formação moral, crítica, reflexiva e autônoma dos sujeitos na sociedade atual. Nesta parte também se remete para a importância de conhecermos o passado para podermos compreender o presente. Os quatro textos incidem sobre o papel da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul na aprendizagem; a evolução da escola rural de multisseriada a nucleada; o papel da comunidade de origem italiana no apoio à escola durante a segunda década do século XX até aos anos 60, e o processo de ensino dos imigrantes da Polónia de 1875 a 1939.

A segunda parte centrada na linguagem, imprescindível na interação do eu com o outro e com a sociedade, inicia com a poesia como forma de motivar a aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental. O segundo texto aborda a leitura de alunos do 5º ano sobre narrativas visuais no Programa Nacional Biblioteca da Escola em 2010, dando ênfase à enunciação na construção de conceitos científicos.

A terceira parte, com um único texto, apresenta um estudo sobre a influência das concepções de membros do Conselho Municipal de Educação, no Rio Grande do Sul, na inclusão de pessoas com deficiência intelectual. As autoras concluem que o processo de inclusão ainda está em fase embrionária de constituição.

A última parte incide sobre alternativas no contexto da cultura digital, integrando dois textos. Um, sobre o uso de *laptops* no processo de leitura e de escrita, no âmbito do projeto “Um computador por aluno”, levando as autoras a refletirem sobre a necessidade de repensar a formação de professores e de novas práticas de ensino e de aprendizagem, integradas na cultura digital. Por fim, o último texto apresenta um estudo sobre a lousa digital e o seu uso pedagógico, propondo os autores orientações para o seu uso.

A utilização da expressão “lousa digital”¹ no Brasil é, em si, redutora de sentido, reforçando a ideia de um utensílio bem antigo, agora em formato digital. Embora possa

¹ Em Portugal, utiliza-se a expressão “quadro interativo multimédia”, normalmente substituída pelo acrónimo QIM.

ser usada como tal ou como tela de projeção multimédia, as suas potencialidades interativas e de verdadeiro engajamento dos alunos vão muito para além disso, como também é mencionado nesta obra. A forma como a “lousa digital” pode ser rentabilizada nas aulas deve ser abordada e trabalhada na formação de professores, estudando-se depois o seu efeito nas práticas letivas.

A formação de professores não pode ficar alheada da evolução tecnológica. A Unesco, em 2013, alerta para a necessidade do *mobile learning* ser inserido na formação de professores e para se rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos na escola, como telefones celulares e *tablets*. Há muitos aplicativos *online* que facilmente permitem criar atividades interativas com *feedback* imediato, com temporizador e com *ranking* de resultados que motivam os alunos a aprender. Enquanto profissionais de ensino, devemos diminuir ao fosso existente entre a vida fora da escola e na escola. Há inúmeras possibilidades de pesquisa para os papéis que se desenvolvem num contínuo de consumidor a produtor e de leitor a escritor, recorrendo aos dispositivos móveis dos alunos.

Profa Dra. Ana Amélia Amorim Carvalho

Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra – Portugal

Apresentação

A *Coleção Educatio* surgiu em 2010, como uma forma de incentivar os recém-mestres do Programa do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS, a compartilhar os resultados apresentados em suas dissertações para a comunidade científica. A cada ano um novo volume; a cada volume novos olhares para a Educação: olhares históricos e filosóficos; atenção às linguagens e às tecnologias; preocupações com os desafios, com os cotidianos, com a formação, com o ensinar e o aprender, diante das demandas sociais.

O primeiro volume inaugura, e por isso traz consigo o gosto agradável da novidade. Os volumes II e III evidenciam a seriedade da proposta e a direcionam no caminho de um amadurecimento. O volume IV inova no formato ao propor um livro digitalizado, mais acessível, possibilitando a continuidade da Coleção e consolidando as opções de um grupo de pesquisadores que cresce em suas propostas e em seus resultados. Está disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/E-book_educatio_volume_IV_2013.pdf>. O volume V, que agora apresentamos, segue no formato de livro digitalizado, assumindo a tarefa de continuar o processo de divulgar e manter viva a trajetória de orientadores e recém-mestres comprometidos com a pesquisa e reflexão, na busca de alternativas conceituais para redimensionar e inovar os processos educativos. Nesse sentido, os livros dessa coleção abrem espaço para que o conhecimento produzido, no Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul, tenha um alcance maior do que o âmbito da academia. Ou, melhor, que se constituam eles mesmos objetos capazes de auxiliar na transposição do conhecimento para práticas educativas em seus diferentes cenários.

Vários são os caminhos que podem ser tomados ao se organizar um livro que agrupa diversos autores, diferentes abordagens e propostas. As escolhas determinam certas perspectivas. O caminho da metodologia, por exemplo, indica que o delineamento qualitativo marca a trajetória deste grupo, com predomínio da pesquisa empírica. Pelo caminho da temática de escolha dos autores, agrupamos os textos de acordo com quatro ênfases, que denominamos de “olhares históricos e filosóficos”, “atenção à linguagem”, “preocupações com a inclusão” e “alternativas no contexto da cultura digital”.

Olhares históricos e filosóficos percorrem os desafios, as implicações e perspectivas à formação moral na atualidade. No primeiro capítulo desse grupo, intitulado “A formação moral: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje”, os autores Euclides Fábio Casagrande e Jayme Paviani abordam o tema da formação moral dos sujeitos e sua relação com a educação escolar moderna. Partindo de reflexões sobre as dificuldades e a instabilidade da escola brasileira, os autores observam uma crise de fundamentos e paradigmas do sistema educativo e da própria sociedade, de maneira especial concernente ao agir moral e às posturas éticas. Propõem, então, que a instituição escolar, mediante processos formativos intencionais de ensino e aprendizagem, pode dar uma contribuição efetiva para a retomada de processos amplos

de formação do ser humano, entendidos como educação integral e integradora, com ênfase na dimensão da formação moral, crítica, reflexiva e autônoma dos sujeitos. No segundo capítulo, a escrita de Marcos Leandro Freitas Hübner e Terciane Ângela Luchese se debruça sobre o “Processo histórico da biblioteca central da Universidade de Caxias do Sul: a constituição de um espaço para aprender”. O capítulo apresenta uma narrativa da história e das experiências da Biblioteca Central (Bice) da Universidade de Caxias do Sul, em seus 44 anos de existência, entrevedo, no seu transcurso histórico, o quanto ela foi potencializadora de aprendizagens, na medida em que é entendida como espaço de aprendizagem dentro da universidade. No terceiro capítulo, Marcos Vinicius Benedete Netto e Nilda Stecanela apresentam resultados preliminares de uma pesquisa realizada no distrito de Fazenda Souza, com um recorte temporal que compreende os anos de 1990 à primeira década dos anos 2000. Intitulado “Da escola rural multisseriada à escola nucleada: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul/1990-2012)”, o trabalho envolveu os usos e consumos que alunos e professores das escolas rurais multisseriadas fazem do tempo e do espaço, observando também as culturas escolares geradas no processo de transição entre as “escolas-casa” e as “escolas grandes” da cidade. Por fim, o quarto capítulo, “A relação escola/comunidade no contexto da italianidade, nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 a 1960”, de autoria de Jordana Wruck Timm e Lúcio Kreutz, teve o intuito de compreender a relação da escola com a comunidade, na antiga Região de imigração italiana no Rio Grande do Sul, no período de 1915 a 1960. Os autores enfatizam que essa relação foi de extrema importância, pois os imigrantes e/ou descendentes demonstravam grande respeito e interesse na/pela escola; empenharam-se para a sua construção e manutenção, e responsabilizaram-se pela escolha e pelo pagamento do professor, já que o município não o assumia até então. Mesmo com a passagem da responsabilidade da escola da comunidade para o município, os “italianos” ainda contribuíam e influenciavam em tudo o que fosse necessário para o bom funcionamento da escola. No quinto capítulo desse conjunto, o texto intitulado “O processo de ensino étnico dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1938)”, de autoria de Adriano Malikoski e Lúcio Kreutz, analisa como ocorreu a estruturação do sistema de ensino étnico entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul. Os resultados apresentados auxiliam a relacionar a formação e transformação dos espaços sociais daquele período com a formação do processo de ensino na atualidade. No passado, as escolas étnicas polonesas representavam o empenho comunitário em estabelecer o fortalecimento da identidade étnica pelo ensino da língua, aliada às necessidades mínimas de ensino, como ler, escrever e realizar alguns cálculos.

Três capítulos direcionam nossa *atenção à linguagem*. No capítulo seis, Andreia Silva De Negri e Flavia Bocchetto Ramos apresentam o trabalho “Caminhos de uma pesquisa aplicada à infância: possibilidades de mediação da leitura de poesia na escola”, no qual pesquisam a mediação docente como potencializadora da relação texto leitor na escola. A pesquisa permite avaliar a importância da promoção do letramento literário no

âmbito escolar e a necessidade de um mediador competente que auxilie a criança a construir sentidos para o lido, principalmente quando se trata de poesia. As autoras também identificam a necessidade de maior investimento na formação de leitores literários e de professores mediadores da aprendizagem, a partir da distribuição de obras de qualidade e da instrumentalização docente. No sétimo capítulo, intitulado “Leitura de narrativas visuais no Programa Nacional Biblioteca Educação (PNBE – 2010)”, Lucila Guedes de Oliveira e Flavia Bocchetto Ramos questionam como os estudantes de 5º ano significam narrativas visuais do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2010), frente às potencialidades das linguagens presentes nas obras literárias selecionadas. A partir da análise da leitura de três obras literárias realizadas por quatro estudantes de escola pública, a pesquisa ressalta a necessidade de implementar ações que contribuam para os letramentos, estreitando as inter-relações entre texto e leitor. Finalizando essa ênfase, apresentamos o oitavo capítulo, com o título “Possíveis estratégias para a formação de conceitos científicos”. Nele, as autoras Márcia Speguen de Quadros Piccoli e Neires Maria Soldatelli Paviani apresentam análises e reflexões sobre o uso das funções enunciativas de Charaudeau, a fim de organizar a situação enunciativa de ensino como recurso pedagógico. Elas consideram o uso dessas funções para potencializar a aprendizagem voltada à formação de conceitos científicos, de acordo com a teoria de Vygotsky. Ainda, apresentam norteadores para a criação de estratégias de aprendizagem não só para enunciados de problemas ou definições de conceitos, mas também para potencializar a participação interativa dos alunos.

Preocupações com a inclusão são norteadoras do trabalho de Ingrid Renata Lopes Augustin e Carla Beatris Valentini, no nono capítulo, intitulado “Considerações da Educação para a pessoa com deficiência intelectual frente aos modelos de deficiência”. Ao investigar as relações entre as concepções de educação para a pessoa com deficiência intelectual e os Modelos de Deficiência evidenciados nos discursos de cinco membros do CME de um município do Rio Grande do Sul, as autoras identificam a prevalência dos modelos Social e Médico e como os conceitos de inclusão de alunos com DI ainda estão em processo de constituição. Ressaltam a necessidade de se construir novos domínios de conhecimento e ações para este assunto e enfatizam que o fato de encontrarmos alunos frequentando escolas comuns não significa que eles estejam de fato incluídos nos processos de ensino e aprendizagem proporcionados pela escola.

Buscando propor ***alternativas no contexto da cultura digital***, temos os trabalhos que finalizam o livro. O décimo capítulo apresenta o trabalho intitulado “Movimentos possibilitadores e dificultadores de letramento digital nas práticas de leitura e escrita: um estudo de caso de estudantes do ensino fundamental”, de Mariane Maria Schons e Carla Beatris Valentini. As autoras discorrem sobre resultados de uma pesquisa que identificou movimentos facilitadores e dificultadores de letramento digital nas práticas de leitura e escrita, com estudantes do Ensino Fundamental, num contexto escolar com inserção de *laptops* no modelo 1:1. Suas recomendações indicam caminhos que podem

contribuir para que sejam redimensionadas as práticas de professores. Essas incluem ações que consideram os potenciais da cultura digital, englobando práticas educativas que possam levar os alunos a desenvolver autoria, exploração e pesquisa bibliográfica, como elementos relevantes das ações de aprendizagem integradas à cultura digital. Por fim, o texto intitulado “Reflexões sobre o uso pedagógico da lousa digital”, de Daniel de Carli e Eliana Maria do Sacramento Soares, compõe o décimo primeiro capítulo. O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa delineada no formato de um estudo de caso realizado em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. A questão norteadora da pesquisa foi focada em conhecer como a lousa digital pode ser um elemento integrante da prática pedagógica. Os resultados e as discussões que os autores apresentam culminam com norteadores para práticas educativas mediadas pela lousa digital, que ultrapassam seu uso como simples recurso para repassar conteúdo. Assim, eles concebem a lousa digital como um artefato incluído no processo educativo e com potencial para mediar a aprendizagem, num enfoque sociointerativo.

Consideramos que o presente volume segue a trajetória dos volumes anteriores, ao revelar a rede complexa que constitui o refletir e pesquisar sobre a educação, suas várias dimensões e abordagens, com o intuito de buscar alternativas e apresentar indicadores, para renovar e repensar as práticas educativas diante das demandas de nossa sociedade contemporânea. Produzidos a partir das pesquisas relacionadas às linhas do programa: História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagem e Tecnologia, os resultados que cada texto apresenta tecem possibilidades argumentativas, geradas a partir de ideias e de situações cotidianas e reais.

Apresentamos, em companhia da Prof^a. Terciane Ângela Luchese, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade de Caxias do Sul, nossos agradecimentos aos autores.

Finalizamos na expectativa de, com essas reflexões e estudos, construirmos caminhos inovadores para a Educação.

As organizadoras
Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Profa. Dr. Cláudia Bisol

Olhares históricos e filosóficos

A formação moral: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje¹

Euclides Fábio Casagrande
Jayme Paviani

Introdução

O presente artigo, fruto de uma pesquisa de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, tem por objetivo abordar o tema da formação moral dos sujeitos e sua relação com a educação escolar hodierna.

A investigação discorre sobre desafios, implicações e perspectivas à formação moral na atualidade. Parte da constatação de que a escola brasileira passa por um momento de crise e de instabilidade, que pode ser verificada por meio dos inúmeros problemas enfrentados cotidianamente nos sistemas educativos, entre eles, podemos elencar: o baixo índice de atratividade do magistério; a baixa remuneração dos professores; as más condições de infraestrutura das escolas; a ausência de políticas públicas adequadas à realidade dos sistemas de ensino; o alto índice de evasão e reprovação escolar; a indisciplina e a falta de interesse pelo estudo; a educação bancária pensada apenas para o vestibular.

Juntamente a esses problemas estruturais da educação, observa-se uma crise de fundamentos e paradigmas do sistema educativo e da própria sociedade, de maneira especial concernente ao agir moral e às posturas éticas. Nesse ínterim, vê na instituição escolar, mediante processos formativos intencionais de ensino e aprendizagem, uma contribuição efetiva para a retomada de processos amplos de formação do ser humano, entendidos enquanto educação integral e integradora, com ênfase na dimensão da formação moral, crítica, reflexiva e autônoma dos sujeitos.

Apresentamos essa reflexão em três partes. Na primeira, abordamos a formação moral na escola e sublinhamos a sua importância nos processos de subjetivação e formação integral do ser humano. Em seguida, na segunda parte, voltamos a atenção à formação moral do estudante. Na terceira, situamos a formação moral do educador.

A formação moral na escola

A concepção de educação integral e integradora, oriunda do conceito clássico de formação, acentua a importância e centralidade da formação moral,² como uma das dimensões constitutivas de todo o ser humano. Da mesma forma, vários autores contemporâneos defendem, à sua maneira, a retomada de projetos sistemáticos de formação moral na escola, entre eles: Puig (1998); La Taille (2007; 2008); Hermann

¹ Este capítulo tem origem na dissertação: “A formação moral no pensamento pedagógico kantiano: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje”, sob a orientação do Prof. Dr. Jayme Paviani, defendida em 18 de dezembro de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

² Aqui não faremos distinção entre os termos *moral* e *ética*, tomados como intercambiáveis. Vários autores, porém, fazem uma diferenciação de sentido entre os termos *ética* e *moral*. Sobre isso, ver La Taille (2007; 2008) e Paviani (2010, p. 117).

(2001; 2005); Macedo (1996); Garcia e Trindade (2012); Cenci (2007; 2009); Paviani (2010); Goergen (2007); Subirats (2008); Pichler e Testa (2007).

Em um olhar mais atento para o campo da educação hodierna, podemos perceber, com certa facilidade, a complexidade que assume a tarefa de se educar moralmente. Se, desde a tradição clássica, da *Paideia* grega, até os modernos, com o ideal de formação da *Bildung*, a educação e a formação moral eram vistas e assumidas como algo inseparável, hoje tal tarefa se impõe como uma necessidade imprescindível, desafiadora e distante de muitas escolas. Dessa forma, vemos um enfraquecimento das questões que envolvem a formação moral do sujeito, no âmbito formal da educação.

Isso se deve a vários motivos. Dentre eles, porque ao longo do século XX, o conceito de educação mudou muito; os sistemas educativos tiveram que se adaptar a novas demandas sociais que sequer eram previstas no século XIX. O desenvolvimento da indústria, do trabalho assalariado e a aceleração nas mudanças técnicas produziram, como principal efeito para os sistemas educativos, o rompimento da continuidade na herança das posições sociais.

Na faixa majoritária da população, o filho já não ocupa o posto do pai; o mercado de trabalho está estratificado e necessita-se de algum critério para vincular os indivíduos a postos de trabalho concretos [...] E o critério que se impôs maciçamente foi o das titulações acadêmicas, de modo que a passagem pelo sistema educativo e o nível de titulação alcançado, é hoje a medida mais universalmente utilizada para valorizar as pessoas no momento de sua incorporação no mercado de trabalho e para determinar o tipo de emprego em que podem inserir-se. (SUBIRATS, 2008, p. 196-198).

Da mesma forma Felipe (2013), ao observar o panorama da educação após a Segunda Guerra Mundial, nos recorda que, no Ocidente,

pode-se constatar que passou a vigorar um paradigma funcionalista, que coloca a Educação a serviço da integração do homem à sociedade, na tarefa de reconstrução da vida social e da economia. Esse modelo evoluiu para um paradigma tecnicista, em que a preparação da mão de obra para o exercício de funções técnicas, no mercado de trabalho, tornou-se fundamental [...] Já no final do século XX, entretanto, com o processo de globalização, tornou-se inegável a ênfase cada vez maior em um paradigma mercadológico e tecnologizante, segundo o qual a Educação deve preparar o jovem para a entrada no mercado de trabalho, valorizando-se os conhecimentos relacionados às novas tecnologias de automação, transmissão de dados e comunicação. (FELIPPE, 2013, p. 54).

Assim, o sistema educativo passou a assumir como função principal expedir títulos, criar hierarquias e selecionar a força de trabalho, função que continua exercendo, com pequenas mudanças conjunturais, atualmente. A partir do momento em que prevalece no sistema educativo o papel de seleção para o mercado de trabalho, são produzidas distorções em série nas funções da escola, visto que o debate sobre o que ensinar, para que e como ensinar ficam tergiversados por outros interesses. (SUBIRATS, 2008, p. 197-198).

Atualmente, segundo Subirats (2008, p. 198-200), nas sociedades pós-industriais, com o rápido e contínuo processo de mudanças sociais, são produzidas outras rupturas exigindo novas respostas das instituições e, no caso das instituições de ensino, o principal efeito sentido foi a progressiva destruição dos valores e hábitos sociais. Se, por muito tempo, os valores e hábitos eram transmitidos pela tradição, atualmente essas normas caem em desuso, pois já não são aceitáveis e não resistem às perguntas do porquê. O vazio criado pela ausência de normas invade as relações sociais. Vários fenômenos nos mostram a ruptura dos moldes tradicionais em relação às identidades, portanto, das formas adequadas e das inadequadas de ser e agir: as identidades sexuais começam a ficar apagadas; as identidades de classe se dissolvem; as identidades religiosas, por muito tempo tidas como fundamento da moral, também são diluídas. Soma-se a isso o esfacelamento do núcleo familiar e a multiplicação e fragmentação dos saberes.

Para Goergen (2007, p. 755), a escola hodierna está acometida por uma grande crise: ao mesmo tempo em que é responsabilizada pela formação moral dos estudantes para compensar o vazio formativo aberto pelo esfacelamento da família, pela influência desencontrada da mídia e pela desorientação ética geral da sociedade, a escola é instada a se dedicar à adaptação dos estudantes à sociedade, transmitindo-lhes conhecimentos e habilidades, de modo que possam chegar a uma vida de êxitos.

Essa crise da escola atual, somada com a destruição das identidades tradicionais e de suas formas geracionais de transmissão “coloca inevitavelmente a necessidade de encontrar novos critérios morais e novos instrumentos de socialização que não sejam regidos unicamente pelo mercado das mensagens midiáticas”. (SUBIRATS, 2008, p. 200).

Atualmente, o sistema educativo começa, progressivamente, a ter consciência dos problemas destacados, iniciando um tímido debate sobre o ensino de valores e a formação moral, porque, segundo Subirats (2008, p. 200-201), é a escola que mais sofre as consequências negativas da falta de socialização normativa, já que é a instituição que primeiramente se defronta com comportamentos agressivos, desvios de conduta, falta de motivação e ausência de projetos pessoais das novas gerações. Além disso, na maioria das vezes, é a escola que acaba sendo criticada e recebendo a culpa, quando se tornam públicos atos de violência e indisciplina de crianças e jovens. Contudo, não podemos negar que o discurso sobre a formação moral e de valores ocupa ainda espaço marginal na escola, tanto no que se refere à preparação dos professores, quanto ao currículo escolar, focalizado mais em conteúdos do que em valores.

No que se refere à situação brasileira, a preocupação com a educação moral dos estudantes é retomada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), sob a dimensão da ética.³ As orientações curriculares contidas nos

³ “Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas”. (BRASIL, 1998, p. 64).

PCNs pretendem através da inclusão de temas transversais, possibilitar o ensino e a aprendizagem de valores e atitudes na escola.⁴ A proposta é que a ética

seja uma reflexão sobre as diversas atuações humanas e que a escola considere o convívio escolar como base para sua aprendizagem, não havendo descompasso entre “o que diz” e “o que faz”. Partindo dessa perspectiva, o tema transversal Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, o qual depende mais de experiências de vida favoráveis do que de discursos e repressão. No convívio escolar, o aluno pode aprender a resolver conflitos em situações de diálogo, pode aprender a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático quando tem oportunidade de dizer o que pensa, submeter suas ideias ao juízo dos demais e saber ouvir as ideias dos outros. (BRASIL, 1998, p. 66).

Percebemos assim que os PCNs representam uma esperança para retomar projetos sistemáticos de educação moral na escola, fugindo do espontaneísmo atual. Essas propostas estão de acordo com o legado clássico do conceito de formação que recebemos tanto dos gregos, como dos filósofos modernos, no que se refere à necessidade de educar moral e integralmente os sujeitos, formando bons cidadãos.

Mesmo sabendo que a escola não é a única instituição que forma moralmente os sujeitos na contemporaneidade, não tendo como garantir sozinha a formação moral e de valores dos seus alunos, visto que as pessoas encontram muitos espaços e instituições que formam sua personalidade, ocupa um importante papel neste empreendimento; não pode furtar-se de dar sua contribuição para tal realidade que é premente. Sobre isso, Subirats reflete que

diante do vazio de normativa moral criado pelas mudanças sociais recentes, necessita-se de uma nova forma de estabelecer critérios e que estes sejam transmitidos às novas gerações. Embora se possa pensar em outras formas institucionais, hoje em dia a única instituição social expressamente planejada para a formação das pessoas jovens, e que oferece certa garantia de cobertura universal (ainda que não igualitária), é o sistema educativo. De modo que é preciso empreender seriamente um novo debate sobre as suas funções, sobre as tarefas que socialmente lhe são encomendadas, para ver como, paulatinamente, pode-se transformar em uma instituição não só transmissora de conhecimentos, mas também transmissora, de modo patente, de critérios e normas de comportamento. (SUBIRATS, 2008, p. 201-202).

Diante dessa nova realidade, não é mais possível que a escola negue sua parcela de responsabilidade na formação moral dos estudantes, visto que ela ocupa um lugar importante no desenvolvimento das futuras gerações. Além disso, é sabido que a escola sempre se envolveu com essas questões. Porém, embora o sistema educativo, sozinho, não possa mudar tudo, sem a colaboração de outros âmbitos sociais, é a escola a

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal 9.394/96, em seu art. 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (BRASIL, 1996).

instituição mais adequada para a reflexão e o início desse tipo de mudança, porque é exatamente onde se manifesta de maneira direta a crise de modelo do sistema de valores e crenças, que sustentam as pessoas em sua vida social e pessoal. (p. 203).

Se tal leitura estiver correta, podemos pressupor que mudanças reais e profundas só ocorrerão verdadeiramente quando, enquanto sociedade, conseguirmos realizar um significativo processo de crítica da nossa cultura que incentiva e tolera as imoralidades e a hegemonia dos interesses particulares em detrimento da coletividade. Nesse sentido, os problemas morais dizem respeito a todos os cidadãos e, em particular, a todas as instituições. Ninguém está isento de dar sua contribuição, muito menos a escola, visto que ainda é uma das instituições mais importantes no processo de socialização dos indivíduos da sociedade. (GOERGEN, 2007, p. 740).

Ao mesmo tempo, sabemos, com Subirats (2008, p. 203), que a transformação do sistema educativo não é algo fácil. Por um lado não podemos negar que os sistemas educativos têm, hoje, uma estrutura consolidada, com forte destaque nas questões curriculares, nos modelos por matérias e nos sistemas de avaliação.

Diante das dificuldades apontadas, a solução para o problema investigado nessa pesquisa, no que se refere à formação do homem enquanto sujeito e ser moral na atualidade, como a entendemos, passa pela construção de um novo modelo de escola que começa a perceber a educação também como um empreendimento moral, possibilitando, assim, criar comunidades educativas que consigam fazer o ajuste entre os saberes e valores necessários e as características, necessidades e perspectivas reais das novas gerações. Esta mudança pretendida requer uma nova mentalidade de todos os agentes educativos, sejam eles pais, alunos e professores, sejam coordenadores e gestores, simplesmente acostumados a ser tutelados, repetidores de modelos históricos, sem capacidade de intervenção e mudanças reais. Por fim, desenvolver um ambiente ético demanda um esforço planejado que envolve a instituição de ensino como um todo. Na impossibilidade de abordarmos mais amplamente todos estes sujeitos, centraremos nossa análise no que compete aos dois principais interlocutores da educação moral na escola: os estudantes e os educadores.

A formação moral do estudante

Quando falamos da formação dos estudantes, temos que nos perguntar seriamente: de que tipo de conhecimentos necessitam hoje as novas gerações? De que tipo de atitudes, aptidões, habilidades, disposições e valores? Ou, dito de forma mais atual: Uma pessoa necessita de que para viver bem em uma sociedade concreta? Como ela deve estar formada? O que é preciso transmitir-lhe, e como, para que alcance este ser e conhecer?⁵

Certo é que tais questões, ainda que formuladas, raramente são consideradas na elaboração dos currículos escolares. “A produção de personalidades capazes de viver em

⁵ Estas perguntas também são estabelecidas por Subirats (2008, p. 195-196).

sociedade, que é a finalidade da educação, continua sendo pensada como resultado casual de um conjunto de circunstâncias complexas e, geralmente, incontroláveis”. (SUBIRATS, 2008, p. 195). Além disso,

os conteúdos curriculares são, muitas vezes, fruto de pactos corporativos e escalões acadêmicos: como se pode prescindir da matemática? Ficaria esquecida a história? Seria escandaloso que não se aprendesse inglês! E assim, sucessivamente, partindo da ideia de que, de qualquer forma, a personalidade humana desenvolve-se por si mesma e de que a função da educação é dar instrumentos para o acesso a saberes relativamente codificados. (SUBIRATS, 2008, p. 195).

Em face do exposto, não podemos mais negar que precisamos fazer um debate social sério sobre a real função da escola na atualidade. Não podemos mais usar o sistema educativo como função principal de expedir diplomas, legitimando posições sociais ou simplesmente preparando para o mercado de trabalho ou para o vestibular e o Enem,⁶ visando simplesmente ao ingresso no Ensino Superior. Queremos chamar a atenção para outras necessidades, a nosso ver, mais urgentes do sistema educativo, como o desafio da formação integral das novas gerações, criando as condições para que os alunos possam se assumir como autores da própria vida, constituindo-se como sujeitos autônomos e morais.

Nesse sentido, na atualidade, vários autores defendem a construção de um novo modelo de escola que assuma, como prioridade da práxis pedagógica, o desenvolvimento de ações e atividades de formação moral dos estudantes. Puig (1998) nos recorda que uma das causas que conduz para a emergência da edificação de uma educação moral na escola centra-se no fato de que os problemas mais urgentes apresentados à sociedade não são problemas que têm uma solução exclusivamente técnico-científica, mas que precisam de uma reorientação ética dos princípios que as regulam. Para esse autor, a educação moral

é uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com a ajuda dos seus companheiros e dos adultos para elaborar aquelas estruturas de sua personalidade que lhes permitirão integrar-se de maneira crítica ao seu meio sociocultural. É um processo, portanto, de elaboração de formas de vida e de maneiras de ser que não são dadas totalmente de antemão, nem aparecem devido ao amadurecimento de disposições prévias, mas que também não surgem por acaso. É um processo de construção em que intervêm elementos socioculturais preexistentes, que traçam um caminho para o indivíduo, mas é também um processo em que cada sujeito intervém de modo responsável, autônomo e criativo. (1998, p. 150).

Quando falamos em formação moral, não nos estamos referindo à imposição de valores ou normas, muito menos ao ensino da moral e cívica, que já foi oferecida à

⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova criada em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), para avaliar a qualidade da educação no Brasil e para viabilizar o acesso ao Ensino Superior, nas universidades brasileiras. A prova é aplicada aos alunos concluintes do Ensino Médio.

juventude, no período da ditadura militar, como matriz curricular.⁷ A real educação moral “deve primar por criar condições para que os educandos aprendam a lidar com as incertezas e as circunstâncias que envolvem seu agir. A educação moral precisa estar voltada para a autonomia do sujeito e para a reflexividade da ação dos alunos enquanto agentes morais”. (CENCI, 2007, p. 93).

Dessa forma, a educação passa a se preocupar com a ação concreta do estudante, embora, na atualidade, múltiplos fatores passam a influenciar os valores e as atitudes do aluno, não apenas a escola e a família.⁸ Uma decorrência direta dessa realidade é que a escola não tem como garantir o agir moral do estudante, mas, também, não pode deixar de fazer sua parte com programas e projetos sistemáticos de formação moral.

Sabemos que as crianças vêm para a escola com uma base moral já estruturada, com conteúdos e valores já desenvolvidos ou em processo de desenvolvimento:

as crianças não chegam à escola como folhas em branco, completamente abertas para receberem as marcas de uma formação moral que a escola tem para oferecer. Ao contrário, a escola acolhe pessoas que já se encontram em formação, com múltiplas influências e determinações, das quais muitas certamente são definitivas, ao passo que outras ainda estão abertas à transformação. (GOERGEN, 2007, p. 747).

O ser humano, mesmo carregando uma determinada carga genética, forma sua personalidade e identidade com as várias experiências que vai vivenciando. Assim, não temos como negar a importância, na formação da identidade pessoal, das experiências que ocorrem, desde o nascimento, nas relações familiares, sociais e hoje também midiáticas. É sabido que as normas, os valores e as convenções sociais vão sendo copiadas e assimiladas pelos indivíduos, de acordo com os relacionamentos que se estabelecem em seu meio social.

Negar que a escola recebe crianças e jovens com uma vasta formação, advinda das suas experiências pessoais e do contexto social em que se encontram inseridas, é uma ingenuidade e pode representar o fracasso de qualquer projeto de educação moral. Porém, a escola, por ser lugar das primeiras vivências de sociedade e do contato com regras formais, bem como da necessidade de mediação das vontades com o interesse e o respeito às outras pessoas, pode ser um espaço propício para a revisão dos valores oriundos da família e o desenvolvimento de novos valores importantes para a vida em sociedade. Assim, a escola deve partir da realidade da criança, não para julgá-la,

mas para despertar nela a consciência de sua própria realidade, de sua própria história e, assim, criar condições para que ela, aos poucos, possa assumir-se como autora de sua própria identidade, constituindo-se como sujeito moralmente autônomo e capaz de tomar nas próprias mãos o seu destino no interior da comunidade. (GOERGEN, 2007, p. 748).

⁷ A educação moral foi levada à frente, na realidade brasileira, por muito tempo, de maneira bastante tradicional, buscando a doutrinação dos estudantes. Para isso, basta ver os programas de Educação Moral e Cívica do período do Regime Militar (introduzidas no currículo em 1969).

⁸ É mister destacarmos que, na atualidade, os meios de comunicação surgem como uma poderosa ferramenta de influência heterônoma na formação das pessoas, inclusive de formação moral.

Nesse sentido, Valls (2009, p. 28) nos recorda que a formação ética na escola deve propiciar ao estudante criar e repensar seus valores, “para chegar a uma formulação pessoal, adulta, livre e esclarecida”. Além disso, faz-se necessário, num mundo extremamente marcado pela racionalidade técnica, adaptada a fins preestabelecidos, o reforço às convicções práticas, ou seja, a formação ética e moral torna-se imprescindível neste contexto de forte racionalidade instrumental, para a retomada de valores que, se antes aceitos, hoje passam a ser flexibilizados, esquecidos e descartáveis.

O autor nos lembra ainda que se espera de uma pessoa adulta que ela se desenvolva alcançando o nível ético de desenvolvimento, sendo capaz de aceitar as normas convencionadas. Ou seja, espera-se que o agente moral siga preceitos gerais, universalmente válidos, enquanto normas e regras que valem para todas as pessoas e que não fiquem pensando egoisticamente apenas em si mesmos e nos seus interesses pessoais, e também não sigam as normas apenas exteriormente por medo, mas pela internalização da lei.

Para o sujeito atingir um determinado nível de maturidade moral, ele deverá ser capaz de mediar seu agir de acordo com os demais. Nesse processo de socialização e formação moral, a criação e manutenção de um ambiente ético na escola e na sala de aula é importante para o desenvolvimento moral do aluno, bem como o exemplo dos educadores que trabalham na escola.⁹ Assim, a educação moral na escola começa com o contato e a vivência do estudante com a postura moral do educador, o currículo escolar e o ambiente moral que se constitui na escola.

Entendemos que as instituições de ensino podem contribuir efetivamente com o desenvolvimento da capacidade moral dos seus estudantes mediante atividades pedagógicas que priorizem o diálogo, o discernimento e o entendimento mútuo, para a resolução dos problemas e conflitos oriundos do espaço escolar. Além disso, no ambiente da sala de aula faz-se importante a fixação de regras de convivência, como esperar a vez de falar, saber ouvir as orientações, escutar os colegas, aprender a ajudar e respeitar o próximo como alguém portador de dignidade. Essas são ações que vão ajudando a formar a personalidade moral dos estudantes. Outrossim, a práxis pedagógica pode proporcionar espaços de participação progressiva dos estudantes nas decisões que envolvem o coletivo da escola, bem como de discussão e de reflexão acerca das regras e dos princípios que dirigem a sociedade e o ambiente escolar; da origem, do significado e da importância das normas e dos valores para a sustentação da vida em sociedade.

Além do exemplo e da criação de um ambiente ético-educativo na escola, Cenci acredita que a experiência deve ser sempre a matéria-prima para a educação moral:

a articulação de aspectos morais com a concepção de mundo prática do aluno é decisiva para o êxito de um processo de educação moral. Trata-se, pois, de articular as circunstâncias do agir com referências universais. Como agir é sempre contingente e, portanto, ocorre dentro de circunstâncias as mais

⁹ Sobre a importância do exemplo do educador, ver Paviani (2010, p.129-140) e Buitrago (2008).

diversas possíveis, é preciso orientá-lo por valores, normas e princípios éticos universais. (2007, p. 98).

O autor defende que a educação moral, para acontecer de maneira satisfatória, requer uma aprendizagem que precisa sempre combinar dois fatores importantes: por um lado, a ação moral é sempre algo circunstancial no qual o sujeito age a partir do seu universo simbólico construído, mas também de acordo com princípios e normas orientadores que transcendem a particularidade de cada contexto e sujeito, de modo a permitir um julgamento crítico sobre a ação em questão. Esta aprendizagem se dá de maneira processual e paulatina, não se constituindo na transmissão ou internalização de valores preestabelecidos, mas na capacidade que o sujeito deve adquirir de apropriar-se desses valores, para que eles possam ajudá-lo, ao longo da vida e da pluralidade de circunstâncias vividas, a orientar sua ação para os bons fins.

Sabemos que o equilíbrio entre o domínio de valores e princípios morais e a sua aplicação às circunstâncias é algo complexo. Dessa forma, a educação moral pode ajudar o aluno na apropriação desse domínio. Porém, é preciso contar com a disposição do aluno “de trazer sua prática para a reflexão, e confrontar permanentemente sua concepção prática de mundo”. (CENCI, 2007, p. 99). Em outras palavras, é preciso que o aluno, além de apropriar-se de valores e princípios morais consiga articular tais princípios e valores com a realidade prática e concreta do seu agir.

Assim, é fundamental que o aluno apresente boa-vontade para se dispor a refletir criticamente e a confrontar seu conjunto de crenças, valores e princípios com valores e princípios universais. Se o aluno não estiver predisposto, será difícil o êxito de qualquer projeto de educação moral. Qualquer processo de educação moral, que não contar com a predisposição do aluno, corre sério risco de não se efetivar na prática. Destarte,

como todo saber prático, a moral não pode ser ensinada sem a participação ativa de quem aprende. Além disso, no caso concreto dos saberes morais faz-se necessário salvaguardar a liberdade e a autonomia do aprendiz, ainda que também seja imprescindível transmitir-lhe aqueles conteúdos e significados que a coletividade considera como fundamentais para a sua sobrevivência e dignidade. (PUIG, 1998, p. 230).

Muitas vezes os alunos, pela bagagem formativa que trazem de casa e da formação que receberam principalmente dos meios de comunicação, podem não perceber que seu conjunto de crenças e valores pode ser contraditório ou carregar problemas morais. Dessa forma, inferimos que a recriação do conjunto de valores só pode ser feita pelo próprio aluno, com a parceria e o acompanhamento do um educador. Nesse processo de aprendizagem, que envolve a reelaboração de valores, crenças e atitudes, a figura do professor assume grande importância, pois se pressupõe que ele tenha condições de ajudar os estudantes a ressignificar a ação moral deles.

A formação moral do educador

Acreditamos que há consenso, que os educadores ocupam função essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Demonstração do que estamos afirmando é que a maior responsabilidade pelo êxito ou o fracasso dos processos educativos depende, diretamente, da maneira como o professor realiza seu trabalho. No âmbito da formação de valores e da educação moral dos estudantes, ocorre o mesmo, visto que “a postura desse profissional quando discute diferentes temas, transmite conhecimentos e, principalmente, tornar-se 'exemplo de vivência' do conjunto de valores que apregoa, será, sem dúvida, uma das condições essenciais na obtenção do êxito educativo”. (TREVISOL, 2012, p.1).

Da mesma forma que afirmávamos que o aluno chega à escola trazendo uma ampla formação moral, pelo contexto social em que viveu, também o educador carrega os traços de formação do ambiente em que se desenvolveu. Os professores “não são sujeitos etéreos que pairam acima da realidade. Pelo contrário, são pessoas envolvidas e afetadas nas suas convicções, sensações, aspirações como qualquer outra pessoa que convive com os conflitos e ambivalências éticas e morais da sociedade contemporânea”. (GOERGEN, 2007, p. 748).

Assim, não basta, para que um processo de formação moral na escola seja instaurado com êxito, que os educadores tenham interesse e boa-vontade. Isto já é um bom começo, mas não o suficiente, visto que os educadores devem ser formados para tal. É preciso que eles

tenham passado por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe como agentes da formação moral. (GOERGEN, 2007, p. 749).

Quando falamos na formação moral do educador, não podemos deixar de recordar que a formação dos docentes nesse quesito geralmente é falha, porquanto as universidades deixam de lado a dimensão da formação mais ampla do ser humano. Cenci, Fávero e Trombetta (2009, p.16) citam alguns motivos para isso: aprofundamento inconsciente da especialização dos saberes e sua fragmentação; formação estritamente técnica dos profissionais que atuam na instituição; demanda por uma formação mais breve e tecnicista; dissociação entre valores e conhecimentos; mentalidade imediatista advinda do cenário econômico que penetrou no campo educacional.

Uma das razões da dificuldade enfrentada pela escola em assumir seu papel, em termos de educação moral, reside justamente nas deficiências da formação do professor:

a formação tende a ser incipiente, fragmentária, inexistente ou desenvolvida de modo muito indireto ou isolado, por meio de alguma disciplina de ética geral ou profissional. Há um certo consenso presente no discurso dos professores sobre a importância da educação moral, porém, suas práticas pedagógicas geralmente estão longe de dar conta das ações orgânicas nesse

sentido. Essas práticas repercutem inevitavelmente na formação do educando. (CENCI, 2007, p. 103).

Em face dessa realidade, a formação do professor, nos cursos de licenciatura, deve ajudar o futuro docente não apenas a instrumentalizar-se de técnicas, metodologias e conteúdos, mas a contribuir para uma formação que desenvolva a postura ética, responsável e comprometida com sua profissão. Dessa forma, a universidade deve assumir a responsabilidade de formar não apenas bons profissionais, mas também cidadãos que sejam críticos e eticamente responsáveis.

O que estamos defendendo é que a formação moral e o estudo dos valores na formação do educador visa a tornar os futuros docentes conscientes de sua responsabilidade, na promoção desses conteúdos no seu trabalho diário com os alunos, bem como ajudar a se instrumentalizarem com conteúdos e métodos para, respeitando as características e os valores espontâneos de seus alunos, propor a resignificação e criação de novos valores. Para isso, torna-se continuamente necessário, por parte de cada professor, um exame sério de seus valores e suas atitudes, para melhorar sua atuação e ser um portador de valores. (TREVISOL, 2012, p. 11-12).

Cenci (2007, p. 103) nos recorda que a situação torna-se mais complexa quando o próprio ambiente escolar, ao invés de formar a sensibilidade moral, reproduz os referenciais dogmáticos ou relativistas absorvidos espontaneamente por educandos e educadores, de maneira acrítica e não problemática: “como consequência disso, corre-se o risco de julgar desnecessário preparar o educador para trabalhar com educação moral. Neste caso, seria suficiente a moralidade espontânea absorvida de uma forma de aprendizagem acrítica e inconsciente do meio”.

O filósofo Immanuel Kant, no que se refere à formação dos professores, nos lembra, em *Ideia de uma história do ponto de vista cosmopolita*, que “o homem é um animal que, quando vive entre outros de sua espécie, tem necessidade de um senhor”. (KANT, 2004, p. 11). Nesse mesmo texto, o filósofo nos questiona: “Mas de onde vamos tirar esse senhor?” Ele mesmo responde: “De nenhum outro lugar senão da espécie humana. Mas este é também um animal que tem necessidade de um senhor.” Ou seja, vemos aqui um círculo lógico, no qual o próprio mestre, sendo homem, também necessita ser educado para poder educar os outros. Isto parece ser um problema muito sério para Kant, visto que o mestre necessita ser bem educado, pois um mestre mal-educado formará, por sua vez, pessoas despreparadas, que terão a responsabilidade de formar outras gerações. Esta mesma ideia ele nos apresenta em *Sobre a pedagogia*, quando diz que

o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. (KANT, 2006, p. 15).

O homem só se torna homem por meio da educação; ele é o que a educação faz dele. Vemos, assim, a importância da educação e também dos educadores, que têm a missão de formar as novas gerações. Nesse sentido, o trabalho do professor é essencial, pois é considerado “o alicerce na vida do aluno, orientador, amigo, modelo. A forma como o professor age e pensa é tido como exemplo, como algo a ser seguido pelos alunos. Os professores são responsáveis por orientar, mediar e auxiliar no processo de construção dos valores”. (TREVISOL, 2012, p. 8).

Entretanto, da mesma forma que estamos reconhecendo a importância dos educadores, não podemos negar que existe um discurso na escola, recorrente entre os próprios educadores, que tende a desvalorizar e menosprezar a importância do trabalho docente. Contudo, do ponto de vista dos alunos do Ensino Médio, segundo pesquisa realizada por La Taille (2007),¹⁰ encontramos a confirmação de que os educadores constituem peça-chave no processo educativo. Nos dados explicitados por esses alunos, quando perguntados pelo grau de importância dos professores para o progresso da sociedade, vemos que os professores foram muito bem avaliados. Um total de 98% dos entrevistados pensa que eles são muito importantes e apenas 0,7% acham que os professores não são importantes. Os professores são vistos, pelos próprios alunos, como agentes essenciais para a sociedade e seu progresso. Tal diagnóstico contraria o senso comum, segundo o qual os professores teriam perdido o *status* social.

Quando solicitados sobre o grau de influência dos professores sobre os seus valores, os pesquisadores identificaram que, entre os agentes sociais do espaço público, os professores são vistos como tendo mais influência: 66,7% (os meios de comunicação receberam 56,9%, as instituições religiosas 47,9%, as propagandas 40,8% das respostas). Mas eles ficam atrás dos pais (92,6%) e dos amigos (72,9%). Dos adolescentes pesquisados, apenas 6% enfatizaram que os professores não possuem nenhuma influência sobre os valores que possuem.

A pesquisa nos apontou que os jovens percebem a importância da escola e dos professores na criação de seus valores e na sua formação moral. Assim, não podemos mais negar que seja função da escola educar moralmente, pois, querendo ou não, ela já o faz. Goergen (2007, p. 752-753) afirma que compete à escola e aos professores despertar nos seus alunos o desejo de ser um sujeito moral. Esse é fundamentalmente um processo dialógico, argumentativo, de convencimento, visto que ninguém pode obrigar alguém a ser um sujeito moral contra a sua vontade. Obedecer às normas, seja por conforto ou temor, é condição suficiente para ser correto, mas não para ser um sujeito moral. A ação moral tem como pressuposto a livre escolha do sujeito, e essa condição de sujeito moral autônomo não existe *a priori*, nem pode ser simplesmente transmitida pela educação: é uma condição que deve ser conquistada e continuamente

¹⁰ A pesquisa *Questionário de Avaliação do Plano Ético* foi realizada com 5.160 alunos de instituições particulares e públicas de São Paulo, sendo 2.160 alunos de instituições privadas e 3.000 de instituições públicas. A idade média dos alunos entrevistados é de 15,76 anos. A aplicação foi realizada no primeiro semestre de 2005. Para mais informações, ver La Taille (2007, p. 151-189).

fortalecida ao longo de toda a vida. Ajudar nesse intuito é o sentido e o objetivo da formação moral.

Dessa forma, as intervenções do educador devem ultrapassar a dimensão do disciplinamento e buscar uma formação a partir do diálogo e da troca de experiências, que levem o aluno a repensar seu conjunto de valores e crenças e a estar disposto, de maneira consciente e autônoma, a escolher os melhores caminhos que são aceitos e respeitados por todos.

As pessoas se educam na relação uns com os outros, por isso assume grande importância o vínculo que se estabelece entre professor e aluno, o qual deve estar baseado na confiança, no exemplo, mas também na cobrança, na exigência e no “clima” interno dentro da sala de aula e da escola, entre todos os agentes educativos, visto que se ensina valores e formam-se as atitudes mais pelo exemplo e testemunho do que com as palavras e os discursos.

Sabemos da importância e da responsabilidade dos educadores para o êxito educativo, porém, é mister destacarmos que o professor, enquanto um dos agentes principais da formação moral na escola, também é pessoa e vive diariamente, no transcurso do seu trabalho, as incontinências da vida e os conflitos éticos da sociedade contemporânea. Parafraseando Demo (2004), que nos diz que ser professor é cuidar que o aluno aprenda, aqui, este aprender deve assumir uma concepção integral e integradora de formação, ou seja, o professor se preocupa com os cuidados no que se refere ao desenvolvimento do intelecto, mas também da formação da autonomia, do caráter, da dignidade, da vida do aluno em todos os seus aspectos.

Porém, é importante nos perguntarmos: Quem cuida do desenvolvimento integral dos educadores? A resposta para essa questão adquire importância capital, no espaço escolar. As coordenações pedagógicas e equipes diretivas devem assumir este cuidado. Em síntese, queremos dizer que se o professor tem a função de cuidar para que o aluno aprenda; por outro, há a necessidade de o professor também ser cuidado.

Entendemos que é preciso cuidar da formação dos professores em sentido integral, ou seja, cuidar da formação continuada em serviço, mas também cuidar da saúde dos professores e da formação dos seus valores. Dessa forma, vemos que os professores também precisam ser acolhidos e cuidados nos diferentes ambientes e nas esferas das instituições de ensino, pois, se isso não ocorrer, não adiantará querer que eles acolham os alunos; se o fizerem, não será algo que parte da interioridade do professor e, portanto, os efeitos não serão potencializados, mas enfraquecidos.

Considerações finais

A pesquisa que realizamos teve por objetivo abordar o tema da formação moral dos sujeitos e sua relação com a educação formal atual. Entendemos que esse estudo presta grande contribuição para (re)pensar os processos educativos na atualidade, visto que é somente com as aprendizagens que fazemos por meio deles que nos tornamos, de fato, seres humanos e sociais.

Na contemporaneidade, os processos formativos circunscrevem-se num contexto plural, tecnicista, relativista e em contínuo e acelerado processo de mudanças sociais. Essa realidade tem produzido desestabilização dos referenciais tradicionais, assim como crise dos padrões de identidade, valores e atitudes. No caso das instituições de ensino, o principal efeito sentido é a progressiva destruição dos valores e hábitos sociais, o esfacelamento do núcleo familiar, a multiplicação e fragmentação dos saberes, a perda da autoridade dos educadores e o progressivo enfraquecimento do ideal de formação amplo do ser humano. Porém, não podemos negar que se trata, igualmente, de um contexto social rico de possibilidades de criações e de mudanças, que exige, por parte da escola, constante reflexão acerca das intencionalidades do fazer pedagógico, das metodologias, do currículo escolar e das relações pedagógicas instauradas no ambiente escolar.

No decorrer da pesquisa, frente à constatação da realidade atual de enfraquecimento e encolhimento da moral para o âmbito privado, bem como do relativismo moral, argumentamos em prol da importância da retomada dos ideais formativos clássicos enfocados pela tradição ocidental, no que se refere aos conceitos de formação, entendidos como educação integral e integradora, com ênfase na formação moral dos sujeitos.

Ao olharmos para a formação moral no âmbito da educação formal, posicionamos contra a disciplinarização, a instrumentalização e o tecnicismo que reduzem a função da escola simplesmente à transmissão de conhecimentos ou à doutrinação. Dessa forma, entendemos que urge recuperar, nas instituições de ensino, um conceito de educação, como formação integral e integradora, que entenda o ser humano em sua globalidade e em processo de construção, contemplando os conteúdos, a formação técnica, ética e estética, mas também os valores e uma educação voltada para o desenvolvimento de um projeto de vida autônomo e coerente. Nesse sentido, acreditamos que, na atual realidade de crescente flexibilização do quadro fixo das profissões, mais importante do que ensinar conhecimentos técnicos, cabe à escola propor processos de formação do ser humano como ser autônomo, crítico e moral, cujas virtudes devem ser a ética, a responsabilidade e a justiça, baseando-se no diálogo, no exemplo e no cuidado.

Educar para a moral, de modo que o estudante possa escolher no seu agir sempre os fins bons, aceitos por todos e que possam transformar-se em fins de cada um, eis o desafio que nos cabe, hoje: tentar implementar em nossas ações pedagógicas. Porém, isso só será possível primeiro pela mudança na forma de entendermos e concebermos a escola e a educação e, posteriormente, pelo investimento na formação dos agentes escolares. É preciso formá-los com vistas ao pensamento autônomo, ao esclarecimento da razão e ao agir moral. Somente pela eficaz formação dos professores e demais agentes educativos poderão surgir pessoas particulares com capacidade de pensamento próprio, que, sacudindo o jugo da minoridade, espalharão ao seu entorno um movimento de esclarecimento e pensamento próprio. Por fim, é dever ético da escola

dar sua contribuição, visto que a escola é a única instituição social com abrangência universal, porquanto todas as crianças e jovens obrigatoriamente devem passar por ela.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB)*: 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUITRAGO, José Penalva. *O professor como formador moral: a relevância do exemplo*. São Paulo: Paulinas, 2008.

CENCI, Angelo Vitório. *A educação moral em perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais*. Passo Fundo: UPF, 2007.

_____. Ética das profissões e ética da profissão docente universitária. *Prima Facie: Revista de Ética, Portugal*, v. 2, n. 3, p. 31-49, jan. 2009.

CENCI, Ângelo Vitório; FÁVERO, Altair; TROMBETTA, Gerson (Org.). *Universidade, filosofia e cultura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FELIPPE, Wanderley. Paradigmas da educação. *Revista da ANEC*, ano VI, n. 24, p. 54-55, jun. 2013.

GARCIA, Joe; TRINDADE, Rui (Org.). *Ética e educação: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, jan. 2007.

HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

KANT, Immanuel. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2004.

_____. *Sobre a pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Ed. da Unimep, 2006.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Construção da consciência moral. *Prima Facie: Revista de Ética, Portugal*, v. 1, n. 2, p. 7-30, jul. 2008.

MACEDO, Lindo de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

PICHLER, Nadir Antonio; TESTA, Edimércio (Org.). *Ética e educação*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007.

PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, Francisco. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 195-204.

TREVISOL, Maria Tereza Cearon. *A construção de valores na escola: com a palavra os professores do ensino fundamental*. ANPED, 2012. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5640--Int.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

VALLS, Álvaro Montenegro. A ética na formação universitária. In: CENCI, Ângelo Vitório; FÁVERO, Altair; TROMBETTA, Gerson (Org.). *Universidade, filosofia e cultura*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2009. p. 27-43.

Processo histórico da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul: a constituição de um espaço para aprender¹

Marcos Leandro Freitas Hübner
Terciane Ângela Luchese

Introdução

Nos dias atuais, o ser humano vive em uma sociedade da informação exposto, diariamente, a uma gama infinita de novas notícias, descobertas, publicações. Entretanto, quanto mais informações existem, mais difícil é selecioná-las. Neste aspecto concentra-se a função das bibliotecas: ajudar os usuários a encontrar a informação desejada, para que possam utilizá-las conforme suas necessidades.

As bibliotecas são espaços de preservação do patrimônio intelectual, literário, artístico e científico das sociedades. Enquanto guardiãs deste patrimônio, desempenham um papel preponderante na “preservação e disseminação do passado e, portanto, da identidade de um povo”. (CASTRO, 2006, p. 1). São, também, locais privilegiados de estudo e construção de novos conhecimentos embasados nos saberes acumulados pela humanidade no decorrer da História. Neste segundo aspecto, destacam-se as bibliotecas universitárias, pois é nelas que se acessa o conhecimento construído pela humanidade e aprimorado no ambiente universitário.

As bibliotecas universitárias possuem um relevante papel na formação acadêmica ao contribuir para a inserção dos estudantes no universo da pesquisa. Elas estão presentes na trajetória da formação acadêmica dos mesmos, contribuindo para o seu crescimento pessoal e profissional, bem como exercendo um papel central no cotidiano da universidade.

Em 2014, ano em que completa 44 anos de existência formal, a Biblioteca Central da Universidade de Caxias (Bice) desfruta de uma posição de notória respeitabilidade perante a comunidade acadêmica, exemplificada através da obtenção do conceito mais alto na avaliação *online* realizada no decorrer de 2013, com o corpo docente e discente. A sua história, porém, teve início antes mesmo de sua criação e é marcada por constantes processos de mudanças e transformações, procurando, sempre, a disponibilização de novas tecnologias e novas fontes de informação aos seus usuários. Muitos foram os desafios enfrentados no dia a dia pela biblioteca e por seu corpo funcional, visando estar próximo das necessidades de alunos, professores, pesquisadores e comunidade em geral. A Bice consolidou-se como o local preferencial no cotidiano universitário para aqueles que estão em busca do conhecimento e de respostas para suas dúvidas acadêmicas. Contar a trajetória desta Instituição faz-se necessário e relevante,

¹ Este capítulo tem origem na dissertação: “A Biblioteca Universitária na formação acadêmica: história da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul e sua relação com a aprendizagem e o sucesso acadêmico”, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, defendida em 15/4/14, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

pois, além de preservar sua história, contribui para perpetuar as memórias daqueles que vivenciaram seus espaços no decorrer dos anos.

A pesquisa da história da Biblioteca Central da UCS foi realizada utilizando fontes históricas registradas e preservadas nos diversos suportes (documentos formais, fotos, entrevistas, registros de imprensa), disponíveis no Centro de Documentação Histórica da Universidade de Caxias do Sul (Cedoc), no Protocolo Acadêmico e na Supervisão do SiBUCS.

Biblioteca Central: o início

Ao realizar a apresentação da história da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul, faz-se necessário relatar, em primeiro lugar, mesmo que brevemente, a história desta tradicional instituição de Ensino Superior, localizada na Serra gaúcha, a Universidade de Caxias do Sul, uma vez que a biblioteca não é uma instituição isolada no universo acadêmico. Portanto, ao contar sua história, descreve-se, também, a trajetória da própria Universidade.

A Universidade de Caxias do Sul (UCS) foi criada em 1967, a partir de cursos isolados existentes no Município de Caxias do Sul: Escola de Enfermagem Madre Justina Inês (1957) mantida pela Sociedade Literário – Caritativo São José; Escola de Belas Artes de Caxias do Sul (1959), mantida pela Prefeitura Municipal; Faculdade de Ciências Econômicas e Faculdade de Filosofia (1960), mantidas pela Mitra Diocesana; Faculdade de Direito (1960), mantida pela Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima. (XERRI, 2011). A demanda por ensino superior e a ausência de universidade na região foram fatores determinantes para a criação da Universidade na década de 60, a qual assumiu o perfil de regional e comunitária desde os primeiros anos de sua instalação. (XERRI, 2011).

A Biblioteca Central foi criada em 4 de maio de 1970 (RODRIGUES, 2007, p. 2), a partir da junção dos acervos das bibliotecas das instituições que deram origem à Universidade de Caxias do Sul: Escola de Enfermagem Madre Justina Inês; Escola de Belas Artes de Caxias do Sul. É possível ter uma noção de seus espaços, conforme figura 1; Faculdade de Belas Artes.

Figura 1 – Biblioteca da Escola de Belas Artes



Fonte: Cedoc/UCS.

O primeiro local de funcionamento da Biblioteca Central foi no atual prédio da reitoria, anteriormente chamado de Campus 2,² espaço que ocupou até 1978. No início de suas atividades, somente os professores tinham livre acesso ao acervo, bem como eram os únicos a quem era permitida a retirada de livros. Os alunos não possuíam livre acesso às obras e também não lhes era possibilitado o empréstimo. Não havia bibliotecário responsável.

Nos primeiros anos de funcionamento, muitas foram as dificuldades enfrentadas pela Biblioteca Central, especialmente referentes ao espaço adequado para o acondicionamento das obras e à falta de profissionais especializados para o exercício das atividades na Biblioteca. Há relatos de que não existiam estantes suficientes para acomodar o acervo e, em decorrência disto, foram aproveitadas caixas utilizadas no transporte de doações destinadas aos cursos de Engenharias recebidas do Leste Europeu. Estas caixas passaram a ser usadas como estantes, acomodando coleções de periódicos, como se pode observar na figura 2.

Figura 2 – Biblioteca Central onde caixas foram usadas como estantes



Fonte: Cedoc/UCS.

Durante a década de 70, foram realizadas várias campanhas de doação de livros à UCS, algumas coordenadas pelo Prof. Jayme Paviani (2013), que assim comentou sobre as mesmas: “Houve diversas iniciativas, não foi só uma.”

Em meados de 1978, ocorreu a transferência da Biblioteca Central para um novo local, situado no térreo do Bloco F. Este novo espaço era mais amplo, possibilitou melhores acomodações para seus usuários, bem como para o acervo, que, na época, contava com 49.000 volumes.

Em 1982, formou-se, sob a coordenação do reitor Prof. Abrelino Vazzata, uma comissão para a elaboração do projeto da construção de um prédio próprio para a Biblioteca Central. Esta comissão era composta pelos professores: Jayme Paviani, Elton Mantuela e Ari Nicodemo Trentin e pela bibliotecária Beatriz Helena Rech. O projeto da

² O Campus 2 foi a designação usada, quando da instalação da Universidade, para o local atualmente chamado de Cidade Universitária. O prédio da reitoria ficava no centro da cidade, podendo ser considerado o Campus 1.

Biblioteca Central tomou como modelo outras instituições, conforme relata o Prof. Jayme Paviani:

Eu coordenei diversas reuniões das pessoas da Biblioteca com os arquitetos. Consultei material de três universidades: da Universidade de Brasília, uma universidade estrangeira, americana, da qual não me recordo mais o nome e uma outra universidade brasileira, não sei se era a PUC-RIO [...] A partir deste material, definimos muito bem os objetivos da biblioteca, para que serve uma biblioteca, as características e o que deveria ter na biblioteca. Havia livros sobre isto, nós utilizamos dois, três manuais, um em francês. (2013).

As obras da nova Biblioteca Central iniciaram nos primeiros meses de 1983 e tiveram a duração de cerca de dois anos até a sua conclusão final. Em 1985, a Biblioteca Central (Bice) transferiu-se para seu prédio próprio, com área de 2.507m², o que representou um marco significativo na prestação de serviços pela Biblioteca. No momento da inauguração do novo espaço, em 27 de março de 1985, a Bice contava com um acervo de 73.000 exemplares, atendendo à comunidade universitária de segunda a sexta-feira, das 8h às 22h30min e aos sábados, das 8h às 12h.

O transporte dos livros de um prédio para outro foi realizado em boa parte com a utilização de carrinhos de madeira, confeccionados especialmente para a mudança, segundo relato de Maciel (2013): “*Carrinhos de obra foram feitos de madeira. Os livros eram colocados neles e os moços [funcionários da Universidade] traziam até o novo prédio.*”

Em 1993, com o processo de regionalização da Universidade, novas bibliotecas foram criadas e instituiu-se o Sistema de Bibliotecas da Universidade de Caxias do Sul (SiBUCS). Este sistema é gerenciado, até os dias de hoje, pela Biblioteca Central, onde ocorre, inclusive, o processo de catalogação de todo o acervo disponibilizado nas bibliotecas setoriais. Atualmente, 13 bibliotecas fazem parte deste sistema.

O ano de 1996 foi muito significativo para a Biblioteca Central, pois ocorreu a disponibilização do acesso às primeiras bases de dados em formato eletrônico. Tais bases tinham como suporte o CD-ROM e eram todas referenciais (bases que indicavam somente a existência do artigo, o seu resumo e em qual revista poderia ser encontrado). Este fato representou um salto qualitativo, no suporte informacional oferecido pela Biblioteca, principalmente aos profissionais envolvidos em pesquisas acadêmicas e científicas.

Além disso, em 1997, a administração da Biblioteca Central e, por conseguinte, de todo o Sistema de Bibliotecas, sofreu alterações. A administração que, até então, ficava a cargo de uma única pessoa, foi desmembrada em dois cargos: Supervisor Técnico e Supervisor Administrativo. A supervisão técnica passou a ser responsabilidade de um bibliotecário, encarregado de todos os aspectos específicos relacionados ao funcionamento e à operação das bibliotecas. Já a supervisão administrativa ficou a cargo de um profissional com conhecimentos administrativos/gerenciais, tornando-se responsável pelos aspectos administrativos da Biblioteca, tais como pessoal e

financeiro. O planejamento de ações da Biblioteca Central e do Sistema de Bibliotecas e da Bice passou a ser incumbência dos dois profissionais. Esta divisão proporcionou ao supervisor técnico a possibilidade de dedicar maior atenção aos aspectos estritamente técnicos da Biblioteca, tais como: catalogação, classificação, prestação de serviços, criação e implantação de novos serviços, pois as atividades burocráticas, administrativas e de gerenciamento de pessoal demandavam tempo excessivo do profissional, conforme relatos da bibliotecária Lígia Gonçalves Hessel, primeira supervisora técnica do Sistema de Bibliotecas, e da professora Ana Maria Reuse de Andrade, que passou a ser a supervisora administrativa.

A informatização da biblioteca e suas novas fontes de informação

Com a implantação do Sistema de Bibliotecas houve, também, a necessidade da informatização dos serviços da Biblioteca. Em 1998, o processo de informatização, com a utilização do *Pergamum*, iniciou-se, efetivamente, com a catalogação dos primeiros livros, já no formato MARC.³ Após o início do processo de informatização, deixou-se de alimentar os catálogos antigos existentes na Biblioteca. Desta forma, por cerca de 11 meses, junto com os catálogos, havia relatórios contendo as novas obras disponibilizadas no acervo. A estratégia definida para o processo de catalogação do acervo foi a de catalogar todas as novas aquisições e os livros das áreas do conhecimento, que apresentavam maior número de empréstimos. Todas as obras inseridas no catálogo eletrônico ganhavam o chamado “bolso de livro” e as “fichas de empréstimo”, pois o empréstimo continuava a ser manual.

Com o objetivo de aumentar a divulgação da Biblioteca foi criado, em maio de 1999, um suplemento especial, denominado “Destaques Literários”, inserido no jornal mensal da Universidade de Caxias do Sul, o *Jornal da UCS*. Este suplemento trazia notícias da Biblioteca, tais como as novas aquisições, apresentando, inclusive, resumos de algumas destas obras; os novos serviços ou mesmo serviços já existentes, entre outras informações. O suplemento “Destaques Literários” circulou no período de maio de 1999 a março de 2007. Além de notícias da Biblioteca, o suplemento apresentava também as novidades da livraria e da editora da Universidade.

Nos anos seguintes, implementaram-se diversas outras ações para uma maior divulgação da Biblioteca. Desenvolveu-se o fôlder da Biblioteca Central e a *home page* no *site* da Universidade.

No ano de 1998, a UCS inovou o acesso às bases de dados, deixando de ser em CD-ROM e passando ao acesso remoto, ou seja, através da internet, assinando três bases de dados.

Em 1999, a Universidade, juntamente com outras 13 instituições de Ensino Superior, passou a fazer parte de um consórcio, com o objetivo de assinar bases de dados a um custo menor. A UCS era a única instituição de ensino privado deste

³ Machien-Readable Cataloging. Registro bibliográfico escrito segundo padrões decodificáveis por um computador. (BATTLES, 2003).

consórcio. Em 11 de novembro de 2000, este consórcio foi encerrado com o lançamento do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A UCS, conhecendo a importância destas bases para o processo de pesquisa, assinou várias bases de dados selecionadas por seu corpo de professores, chegando ao número de 19 no de 2010.

No ano de 2000, a Universidade adquiriu quatro coleções particulares de personalidades de destaque no cenário histórico-acadêmico do Rio Grande do Sul: Laudelino Teixeira de Medeiros, Oswaldo Fernandes Vergara, Luis Carlos Meneghini e Fernando O. Assunção. Estas coleções uniram-se a outras já existentes na Biblioteca Central (Heráclito Limeira, Antônio Tásis Gonzales, Euclides Triches, Thales de Azevedo) e foi criado um espaço destinado às Coleções Especiais. Posteriormente, foram adquiridas as coleções de Victorino Felix Sanson e Lino Casagrande. Para a catalogação desse acervo, que estava sendo adquirido pela Universidade, bem como para as coleções ainda sem catalogação, que já estavam na Biblioteca, foi contratada a Empresa Control de Porto Alegre para a realização deste serviço.

Em março de 2000, com o objetivo de atrair novos usuários e permitir um tempo maior de permanência na Biblioteca, houve uma significativa alteração no horário de atendimento. A Biblioteca passou a ter expediente normal aos sábados à tarde (até então funcionava somente aos sábados pela manhã e passou a atender os usuários das 8h às 17h) e aos domingos pela manhã (8h às 12h). O horário de domingo funcionou até 2006, quando foi extinto em virtude do baixo fluxo de usuários; porém, o expediente aos sábados à tarde foi ampliado até às 19 horas.

Em maio de 2000, ocorreu uma mudança no cargo de supervisão técnica do SiBUCS. A bibliotecária Lígia Gonçalves Hesseln rescinde seu contrato de trabalho e é substituída pelo bibliotecário Marcos Leandro Freitas Hübner, até então coordenador do setor de processamento técnico da Biblioteca Central.

Em agosto de 2000, foram disponibilizados à comunidade acadêmica os novos espaços da Bice, resultados das obras de duplicação das instalações da mesma iniciadas em 1998. A Bice passou a contar, então, com uma área física de 4.532m², proporcionando com isto instalações apropriadas, confortáveis e qualificadas, comportando até 1.100 usuários simultaneamente. Entre as novidades disponibilizadas para a comunidade acadêmica, merecem destaque: a criação de espaços para estudos individuais e em grupo, miniauditório, além da criação de espaço exclusivo para pesquisa em bases de dados, dotado de modernos computadores. Ao mesmo tempo em que foram disponibilizados estes novos espaços, a Biblioteca registrou um aumento significativo no número de empréstimos de livros na Biblioteca Central, bem como na utilização dos espaços físicos da mesma. Ao longo da história da Bice, as mudanças nos espaços físicos sempre resultaram num incremento no número de empréstimos, sendo que a ampliação da Bice, em 2000, provocou a maior elevação no número de empréstimos da história da Instituição.

A partir de outubro de 2000, iniciou-se o processo de empréstimo informatizado. Naquela época, cerca de 50% do acervo já estava inserido no catálogo eletrônico, porém isto representava cerca de 70% do número de obras emprestadas. Por mais de um ano, a Biblioteca Central trabalhou com dois sistemas de empréstimos. Entretanto, a partir do momento em que a obra era emprestada no sistema informatizado, não era mais realizado o empréstimo manual da mesma, ou seja, não havia repetição de trabalho, fato que ocorreu em algumas bibliotecas nacionais, durante o período de transição, visando evitar a perda de informações acerca dos empréstimos.

Figura 3 – Implantação do empréstimo informatizado na Biblioteca Central



Fonte: Cedoc/UCS.

A figura 3 ilustra a transição do analógico para o digital. Os dois sistemas funcionaram simultaneamente por cerca de um ano, até o momento em que foram inseridos todos os livros no sistema informatizado.

Em novembro de 2001, a Biblioteca divulgou, no caderno “Destaques Literários”, uma novidade que mudaria completamente o serviço de renovação de empréstimos: a possibilidade de renovação pela internet. Tal novidade ocasionou um decréscimo no fluxo de usuários, uma vez que muitos dirigiam-se à Biblioteca apenas para renovar obras.

Todos os processos relacionados à catalogação de uma obra adquirida pela UCS são realizados pela equipe técnica da Biblioteca Central, inclusive das obras destinadas às bibliotecas dos campi e núcleos.

Muitos alunos, quando iniciam sua vida acadêmica, sofrem certo impacto ao visitar uma biblioteca universitária pela primeira vez, pois se deparam com uma nova realidade, na qual os livros possuem um número de chamada e há um sistema de ordenação desconhecido para a maioria. Este impacto acaba por afugentar alguns acadêmicos da biblioteca. Cientes desta dificuldade, o quadro de funcionários da Biblioteca Central desenvolveu, em março de 2002, um programa de visita orientada, na qual os seus usuários tomavam conhecimento das instalações, do funcionamento e dos

serviços da Biblioteca. Este programa está disponível para toda a comunidade, com foco nos estudantes que estão iniciando sua vida acadêmica na UCS. A visita orientada representou uma importante estratégia para não afugentar os novos alunos da Biblioteca, bem como atrair os demais membros da comunidade acadêmica. Há, atualmente, dois programas de visitas orientadas: um destinado aos usuários que desejam ter uma apresentação básica sobre os principais serviços da Biblioteca e outro proposto aos usuários que desejam conhecer especificamente os serviços virtuais disponibilizados pela Biblioteca.

Para evidenciar o quanto este programa de visitas cresceu desde a sua implementação, em 2002 foram atendidas 29 turmas, representando cerca de 5% da comunidade acadêmica. Já no ano de 2013, foram recebidos mais de 10 mil usuários, ou seja, cerca de 30% dos membros da comunidade acadêmica participaram de um dos dois programas de visita orientada proporcionados pela equipe da Bice.

O ano de 2002 apresentou outra novidade importante, pois, em janeiro, a Biblioteca Central da UCS tornou-se Biblioteca Depositária do Fundo Monetário Internacional (FMI). Com isto, o FMI sempre disponibilizará um exemplar de todas as obras publicadas pelo mesmo a partir de 2002. Até hoje, a Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul é a única biblioteca do Brasil depositária oficial do FMI.

Com o ingresso cada vez maior de estudantes no Ensino Superior, muitas pessoas, que até então se encontravam afastadas do cotidiano das universidades, passaram a frequentá-las. Em maio de 2004, foi criada a Sala para Portadores de Necessidades Especiais, a qual conta com *softwares* específicos, lupa eletrônica, obras em Braille e livros falados.

No transcorrer de 2005, foram implantadas novidades no *hall* da Biblioteca Central, com a criação do posto de devoluções. Com isto, os usuários não precisavam mais dirigir-se ao balcão de empréstimo, garantindo maior agilidade no serviço. Além disso, foram instaladas catracas no acesso à Bice, com o objetivo de garantir maior segurança aos frequentadores da Biblioteca. Com a instalação das catracas, foi possível realizar levantamentos sobre o fluxo de usuários da Biblioteca, pois, até então, tinha-se somente o controle dos usuários que retiravam obras.

Outro fato relevante na história da Biblioteca, ocorrido em 2005, foi a instalação, em definitivo, da Seção de Obras Raras, a qual passou a contar com as estantes que pertenciam ao Prof. Victorino Felix Sanson, pois a sua coleção particular foi adquirida pela UCS naquele ano.

Em outubro de 2006, em uma iniciativa que teve como finalidade disponibilizar obras literárias aos seus usuários, a Biblioteca passou a aceitar cheque-presente de livrarias no valor da dívida da multa por atraso na devolução de obras, com um desconto de 20% do valor da mesma. Assim, o usuário passa a ter a possibilidade de pagar a sua multa com um cheque-presente de qualquer livraria e ainda é beneficiado com um desconto de 20% sobre o total da dívida. Esta iniciativa foi proposta com a finalidade de a Biblioteca passar a adquirir os lançamentos literários e atender um

desejo de seus usuários, que gostariam de ver nas estantes os últimos lançamentos editoriais. Além da possibilidade de pagar a dívida por atraso com cheque-presente, o usuário também pôde saldá-la através da doação de obras literárias pré-selecionadas pela Biblioteca, em uma lista disponibilizada no seu *site*.

Em outra iniciativa visando estimular a leitura de obras literárias por parte dos membros da comunidade acadêmica, em março de 2007 foram disponibilizadas, em uma estante próxima ao balcão de empréstimo, as “Sugestões Literárias”. A ideia surgiu de uma prática realizada pela bibliotecária Renata Tonini da biblioteca setorial do Campus da Região dos Vinhedos, em Bento Gonçalves, e que estava obtendo êxito. Esta iniciativa trouxe reflexos imediatos no hábito dos usuários da Biblioteca, pois o número de retiradas de obras literárias aumentou por cinco anos consecutivos, uma tendência contrária em relação aos livros didáticos e acadêmicos, que apresentaram uma leve queda no empréstimo nesse mesmo período.

A seleção das obras que estarão dispostas na estante de sugestões literárias é realizada por todos os bibliotecários, porém com maior frequência pelos bibliotecários coordenadores do atendimento. A seleção deve basear-se nos interesses dos usuários, sem jamais esquecer-se da disponibilização dos clássicos literários nacionais e estrangeiros. Não compete à Biblioteca impor limites aos gêneros literários escolhidos pelos usuários, e o quadro de pessoal técnico, responsável pela seleção das obras, deve estar despido de todos os preconceitos e gostos pessoais, pois a sua missão é o incentivo à leitura.

No transcorrer de 2007, ocorreu o processo de climatização das seções das Coleções Especiais e das Obras Raras, a fim de garantir maior longevidade a estas obras que, inclusive, possuem acesso controlado.

A Biblioteca Central começou o ano de 2008 com novidades. Iniciou-se a obra de instalação de dois elevadores para garantir a acessibilidade dos usuários a todas as dependências da Biblioteca. Além disso, metade do espaço físico da Bice passou a contar com novo piso, apropriado para um ambiente de estudo. Este foi revestido por um carpete específico para ambientes com alta circulação de pessoas, que, além de absorver o ruído, possui, como característica, o fato de ser antiácido e antimofa, além de apresentar cor recomendada por especialistas para ambientes de estudo. No início deste mesmo ano, o bibliotecário Marcos Leandro Freitas Hübner passou a desempenhar também a função de supervisor administrativo, atividade que exerce até os dias atuais, pois o Prof. Paulo Zugno havia deixado este cargo no final de 2007.

No ano de 2009, a Bice apresentou outras inovações que merecem destaque, a começar por uma iniciativa de sustentabilidade ambiental: os comprovantes de empréstimos e devoluções deixaram de ser impressos, passando a ser enviados ao *e-mail* dos usuários. Através de uma realocação de espaços na Biblioteca, foi oportunizada a criação de uma nova área de estudos, a qual conta com 50 nichos individuais, em um ambiente totalmente climatizado e com isolamento acústico. Atualmente, observa-se aumento da procura por espaços individuais para o estudo, fato oposto ao que ocorria

nas décadas de 80 e 90, quando as bibliotecas priorizavam a criação de espaços maiores para grupos de estudos, com a disponibilização de grandes mesas, salas específicas para grupos que comportavam, em média, oito pessoas. Hoje ocorre o contrário, visto que há necessidade crescente por espaços compostos de mesas individuais e salas para estudos em grupo com capacidade para quatro pessoas. Outra iniciativa, visando proporcionar um ambiente ainda mais adequado aos usuários, foi a disponibilização do acesso à internet via sistema *WireLess* para todos os membros da comunidade acadêmica. A Biblioteca foi o primeiro espaço da Universidade a oferecer esta possibilidade de conexão à internet.

Em outubro de 2010, foi colocado no ar o Blog do Sistema de Bibliotecas da UCS, que apresenta notícias relativas às bibliotecas da UCS, bem como ao universo acadêmico, mais precisamente sobre bibliotecas. Este *blog* oferece *posts* criados pela equipe de bibliotecários da UCS. O *blog* tem a sua qualidade reconhecida além dos limites da UCS, apresentando alto índice de acessos diários, dos quais somente 20% ocorrem de computadores do Rio Grande do Sul, o que evidencia a abrangência das publicações.

Em 2011, a UCS passou a ter acesso ao Portal de Periódicos da Capes, na sua totalidade, em virtude da avaliação do seu Programa de Doutorado em Biotecnologia, que obteve o conceito 5 da Capes. Buscando facilitar e ampliar ainda mais o acesso à informação, a UCS assinou, no ano de 2011, uma base de livros digitais (*e-books*) em Língua Portuguesa, que foi disponibilizada a toda comunidade acadêmica. Através destas novas fontes de informação, a Biblioteca passou a ter um papel ainda mais relevante no processo de aprendizagem e pesquisa.

Ainda em 2011, o Sistema de Bibliotecas, através da Biblioteca Central, ampliou sua participação em redes sociais, visando uma maior aproximação com os usuários, além da divulgação de seus serviços. Disponibilizaram-se tutoriais dos serviços oferecidos pela Biblioteca, sob a forma de vídeo, no *site* YouTube, no qual a Biblioteca possui um canal exclusivo. Esta inovação repercutiu positivamente entre a comunidade acadêmica, inclusive com a apresentação do case no XVII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, realizado em setembro de 2012. Outro projeto que destaca a vanguarda da Biblioteca Central foi a disponibilização de um aplicativo dos serviços da Biblioteca, para ser utilizado em mídias que funcionam com o sistema operacional Android, pioneiro no Brasil.

Visando garantir maior qualificação ao acervo das bibliotecas da UCS, a Biblioteca Central, em 2011, passou a ser a responsável pelo processo de solicitação de compras de obras para as bibliotecas do SiBUCS. Até então, o processo de solicitação ficava a cargo dos professores. Foi realizado um levantamento da necessidade de acervo de cada disciplina e confrontado com a realidade existente nas bibliotecas do SiBUCS. Com base nas informações surgidas deste confronto de informações, iniciou-se o deslocamento do acervo entre as bibliotecas, pois havia bibliotecas com acervos ociosos e bibliotecas nas quais estas mesmas obras eram necessárias. Somente após o

deslocamento dos acervos existentes no Sistema de Bibliotecas, é que se iniciou o processo de solicitação de compras de livros e outros suportes informacionais. Através do processo de reaproveitamento do acervo, foi possível evitar a compra de mais de 20 mil exemplares de livros já existentes, porém ociosos em algumas bibliotecas setoriais.

Além das iniciativas visando disponibilizar serviços inovadores aos seus usuários, o SiBUCS, em fevereiro de 2013, passou a utilizar os campos do Resource Description and Access (RDA) para MARC Autoridades, tornando-se pioneira na América Latina. O RDA é um novo padrão de catalogação, que substituirá o AACR2, padrão usado, atualmente, pela maioria das bibliotecas no mundo.

Hoje, o acervo do SiBUCS é composto por mais de um milhão e noventa mil exemplares, distribuídos entre livros, periódicos, folhetos, multimeios, entre outros suportes informacionais. Em 2013, foram registradas mais de 1.265 operações de empréstimos e, somente na Biblioteca Central, o fluxo de usuários foi de aproximadamente 368 mil. Há dados do SiBUCS que demonstram que, em 1997, apenas 45% dos alunos utilizavam o serviço de empréstimos das bibliotecas. Atualmente, 95% dos alunos usufruem destes serviços, o que evidencia o papel relevante que as bibliotecas passaram a ter na Universidade.

Conclusão

A história da Bice teve início com a junção do acervo de cinco faculdades que, em 1967, deram origem à Universidade de Caxias do Sul. A Biblioteca Central foi criada em 1970 e, no decorrer dos seus 44 anos, expandiu sua área física, seu acervo bibliográfico e seus serviços para atender uma comunidade acadêmica que presenciou inúmeras transformações sociais e culturais ao longo deste período.

Analisando a trajetória histórica da Bice, percebe-se que a mudança é uma característica de sua caminhada e que se vislumbram, para o futuro, muitas transformações, tendo em vista a constante evolução das tecnologias de informação. A oferta de novos serviços, a busca da interação com os usuários de forma virtual e as inúmeras facilidades que a internet tem proporcionado, no acesso à informação, conduzem a discussões sobre o papel que a Biblioteca Central poderá ter neste universo imenso de informações disponibilizadas diariamente. Darnton, reforça esta visão de futuro:

Esta pode parecer a instituição mais arcaica de todas. Ainda assim, seu passado guarda bons presságios para o seu futuro. Bibliotecas nunca foram depósitos de livros. Sempre foram e sempre serão centros do saber. Sua posição central no mundo do saber as torna ideal para mediar os modos impresso e digital de comunicação. (2010, p. 16).

A Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul, assim como bibliotecas de tantas outras Instituições de Ensino Superior, passou e continua vivenciando constantes mudanças: novas tecnologias são disponibilizadas aos seus usuários, informações surgem de maneira vertiginosa; porém, a mesma continua a ser o local preferencial para

aqueles que estão em busca do conhecimento. Por isto, é importante estudar-se o papel das bibliotecas no cotidiano das universidades, bem como sua contribuição para a aprendizagem dos alunos que frequentam estas instituições.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALMEIDA, Edlaine Cristina Rodrigues de; LUCHESE, Terciane Ângela. *Escola de enfermagem Madre Justina Inês: profissionalização e ensino superior em Caxias do Sul (1957 a 1967)*. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1606/19>>. Acesso em: 23 jul. 2012.
- BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Org.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- BATTLES, Mathew. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.
- BENNETT, Scott. Libraries and learning: a history of paradigm change. *Libraries and the Academy*, Baltimore (USA), v. 9, n. 2, p. 181-197, 2009. Disponível em: <<http://www.libraryspaceplanning.com/assets/resource/Libraries-and-learning.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.
- BURKE, Peter M. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CARPINTEIRO, Cristiane Neli de Carvalho. *A Biblioteca universitária como espaço de aprendizagem e de formação do aluno pesquisador*. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Unifei, Itajubá, 2004. Disponível em: <<http://adm-net-a.unifei.edu.br/phl/pdf/0030890.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.
- CASTRO, Cesar Augusto. Biblioteca como lugar de memória e eco de conhecimento: um olhar sobre O Nome da Rosa. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 4, p. 1-20, 2006. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/sbu_rci/article/viewFile/362/240>. Acesso em: 30 abr. 2012.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998-2000. 2 v.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1999.
- COSTA, Liliane M. V.; LUCHESE, Terciane Ângela. *A Escola de Belas Artes de Caxias do Sul: contexto da criação*. In: SOARES, Eliana M. S.; LUCHESE, Terciane Ângela (Org.). *Interloquções na educação: história, filosofia e linguagem*. Caxias do Sul: Educus, 2012. (Coleção *Educatio* 3).
- DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.
- FIGUEIREDO, Sérgio Almeida de. Mensagem. *Chronos*, Caxias do Sul, RS, v. 25, n. 1/2, p. 20-21, jan. 1992.
- JORNAL PIONEIRO, Caxias do Sul, p.13, 22 maio 1986.
- KARNAL, Leandra; TATSCH, Flávia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tânia Regina. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-27.
- KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/103.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.
- MACIEL, Celeda Maria De Stefani. *Celeda Maria De Stefani Maciel: depoimento* [2013]. Entrevistador: Marcos Leandro Freitas Hübner. Caxias do Sul, 2013. Transcrita por Eveline Fischer.

- MILANESI, Luis. *O que é biblioteca*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAVIANI, Jayme. Os desafios da universidade comunitária. *Chronos*, Caxias do Sul, v. 34, n. 1, p. 30-45, jan. 2007.
- PAVIANI, Jayme. *Jayme Paviani*: depoimento [2013]. Entrevistador: Marcos Leandro Freitas Hübner. Caxias do Sul, 2013. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao Projeto de dissertação: “A Biblioteca Universitária na formação acadêmica: história da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul e sua relação com a aprendizagem e o sucesso acadêmico”. Transcrita por Eveline Fischer.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RECH, Beatriz Helena. *Beatriz Helena Rech*: depoimento [2013]. Entrevistador: Marcos Leandro Freitas Hübner. Caxias do Sul, 2013. 1 cassete sonoro. Transcrita por Eveline Fischer.
- RODRIGUES, Márcia Carvalho. História e perspectivas: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul. *Biblios*, Lima, v. 28, p. 1-14, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n28/a06n28.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.
- STURTZ, Luis Carlos. *Origem da UCS – de 1967 a julho de 1996*. Caxias do Sul: UCS, 2007.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. *Sistema de bibliotecas*. Biblioteca Central (2006). Relatório 2006: metas 2007. Caxias do Sul: UCS. Material de circulação interna.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. *A regionalização da Universidade: conceitos e perspectivas*. Caxias do Sul, RS: UCS, [1992].
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. *UCS: pés na região, olhos no mundo*. Caxias do Sul, RS: UCS, 1997.
- XERRI, Eliana Gasparini. Da Universidade da Serra à Universidade de Caxias do Sul – a presença da e na comunidade (1950-1990). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória – ES. *Anais eletrônicos...* Vitória: UFES, 2011. Disponível em: <http://www.cemef.eeffto.ufmg.br/download/livro_de_Resumo_VI_CBHE-2011.pdf>. Acesso em: 2 out. 2011.

Da escola rural multisseriada à escola nucleada: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul/1990-2012)¹

Marcos Vinicius Benedete Netto
Nilda Stecanela

Introdução

O objeto de investigação desta pesquisa são as escolas rurais situadas em três distritos de Caxias do Sul: Fazenda Souza, Vila Oliva e Santa Lúcia do Piaí. Nesta região teve início uma das primeiras experiências de nucleação de escolas do município, no final da década de 90 do século XX, e a investigação feita busca conhecer e relacionar os processos de identidade e pertencimento desencadeados a partir dos *usos e consumos*² do espaço-tempo escolares.

Devido aos deslocamentos geográficos e ao tempo de desenvolvimento da pesquisa, seria inviável pesquisar todas as escolas rurais multisseriadas ou escolas-polo do município; além disso, um estudo de caso poderia dar conta de compreender como foi o processo de nucleações e como é a realidade das escolas multisseriadas da cidade. Com base nesse pressuposto, uma localidade ou escola deveria ser escolhida e, a partir dela, encontrar as possíveis ramificações, a fim de investigá-las tentando sempre verificar e analisar se os desdobramentos do processo de nucleações pesquisados seriam ou não um reflexo daquilo que vinha ocorrendo nas demais escolas do município.

Portanto, foram realizadas algumas entrevistas com pessoas ligadas à Secretaria Municipal de Educação, que haviam trabalhado em períodos em que haviam ocorrido processos de nucleação na cidade. De outro lado, uma pesquisa documental no arquivo histórico da cidade, a respeito de escolas rurais que haviam sido fechadas na década de 90, também foi realizada. O resultado tanto de pesquisa documental quanto de entrevistas indicava a região onde se localizam os distritos de Fazenda Souza, Vila Oliva e Santa Lúcia do Piaí, como um dos locais onde possivelmente teria se iniciado um dos primeiros processos de nucleação na cidade. Na ida a campo, verificou-se a existência de três escolas-polo da rede municipal, que atuam com Ensino Fundamental, sendo uma em cada distrito, Fazenda Souza, Vila Oliva e Santa Lúcia. Há também uma escola estadual de Ensino Médio, em Fazenda Souza, para onde são encaminhados os alunos das três escolas citadas anteriormente para a conclusão do Ensino Médio.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação: “Da Escola Rural Multisseriada à Escola Nucleada: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul/1990-2012)”, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, defendida em outubro de 2014, no ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

² *Usos e consumos, estratégias e táticas* são conceitos tomados emprestados de Michel de Certeau para o entendimento e a análise do campo de investigação que a pesquisa pretende observar, na tentativa de estabelecer uma relação entre a maneira como alunos e professores consomem espaços e tempos numa e noutra instituição, assim como quais pertencas ou resistências (antidisciplina certeuniana) se produzem no processo de transição desencadeado a partir das nucleações.

Nos distritos de Santa Lúcia e Vila Oliva, já não existem mais escolas multisseriadas, todas foram desativadas, os prédios de algumas ainda existem. No distrito de Fazenda Souza, existe uma escola multisseriada na localidade de Zona Lise, atendendo alunos da comunidade até o 5º ano do Ensino Fundamental e há outra escola multisseriada na região de Fazenda Souza, mas que, administrativamente,³ pertence ao distrito de Ana Rech; porém, a localidade de Bevilaqua dista do centro administrativo de Fazenda Souza menos de 7 km. Outro fato relevante para considerá-la no estudo de caso é a nucleação de seus alunos para as escolas de Fazenda Souza, para completarem tanto o Ensino Fundamental, após o 5º ano, e o Ensino Médio, os quais são feitos na escola estadual. Além das escolas encontradas funcionando, era importante investigar as escolas que haviam sido fechadas, como estavam suas comunidades em relação à perda da escola, qual a nova rotina dos jovens estudantes da comunidade e, se possível, comparar a relação de pertencimento e do próprio consumo do espaço pelos jovens que estudaram nestas escolas e dos que estão estudando agora nas escolas-polo.

A partir das Atas de resultados finais das escolas Clara Camarão, localizada na localidade de Carapiaí e desativada em 1999; Maximiliano Pasqualini, na zona Pasqualini e desativada em 1998; Ângelo Boff, localizada na Zona Boff e desativada em 1994, foi possível identificar e rastrear o paradeiro de alguns dos alunos e professores que atuaram nestas escolas e entrevistá-los, a fim de conhecer a realidade que vivenciaram antes do fechamento destas escolas, para então comparar com a realidade das escolas em funcionamento e das próprias escolas-polo.

Duas escolas, em Fazenda Souza e Santa Lúcia do Piaí, funcionavam desde a década de 50 como escolas particulares pertencentes a congregações religiosas e, no final da década de 90 e início dos anos 2000, foram municipalizadas. Os prédios foram alugados pela prefeitura e começaram a receber alunos de escolas isoladas de classes multisseriadas, que começavam a ser desativadas. Em Vila Oliva, a descoberta mais importante obtida, a partir de entrevistas com a diretora da escola e confirmada com a vice-diretora da escola de Santa Lúcia, que à época desenvolvia um trabalho específico na Secretaria Municipal de Educação (SMED), com as escolas do meio rural da cidade de Caxias do Sul, foi que o prédio onde funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Erni Zorzi, havia sido o primeiro a ser concebido, com a finalidade de receber nucleações na cidade.

Diante de um campo de pesquisa rico em situações, considerou-se que a amostra escolhida para pesquisa tem relevância e pode representar, senão em sua totalidade, de forma muito próxima, os processos de nucleação que ocorreram na cidade de Caxias do Sul.

³ Para a administração do município, ou seja, a prefeitura, há uma demarcação virtual dos distritos que se mantêm historicamente. A divisão dos distritos de Fazenda Souza e Ana Rech denotam os antigos limites entre Caxias do Sul e São Francisco de Paula. Atualmente, outro limitador físico é a RST-453, a Rota do Sol que liga os municípios da Serra rio-grandense ao Litoral e o traçado desta importante rodovia acaba separando geograficamente algumas localidades do distrito de Ana Rech.

No âmbito da pesquisa, é necessário explorar alguns conceitos para melhor compreender os fenômenos encontrados em campo e desta forma poder analisá-los. Os conceitos-chave desta pesquisa estão nas classes multisseriadas e nas nucleações, mas também no processo histórico da formação da escola pública de Ensino Fundamental, que nos leva aos anos 90 do século XX, no capítulo iniciado pela Constituição de 1988 e pela revisão da LDB em 1990.

Desenvolvimento

Feito este contexto, anuncia-se a estrutura deste texto, organizado em três subtítulos. No primeiro, trata-se da conceptualização de escolas multisseriadas. O segundo, está reservado para as políticas de nucleações, e o terceiro, é destinado a alguns achados da pesquisa sobre a transição das “escolas-casa” para as “escolas grandes”. Por fim, as conclusões parciais que este momento da pesquisa permite formular.

As escolas multisseriadas

A expressão *Classe multisseriada* é relativamente recente, mas a forma escolar a que se refere já faz parte da história da educação há vários anos e carrega consigo uma carga de significados maior do que pode parecer. Trata-se de uma sala onde um professor trabalha, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, com vários estudantes de níveis ou séries do Ensino Fundamental. Uma definição semelhante faz Saviani sobre as escolas de primeiras letras no período imperial:

Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. (SAVIANI, 2004, p. 24).

Outras definições se aproximam muito desta de Saviani, mas referem-se às classes multisseriadas atuais sem retomar o passado. Assim, verifica-se no verbete “classes multisseriadas” do Dicionário Brasileiro de Educação: “Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente.” (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 71). Os autores chamam a atenção para a orientação passada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para a reunião dos alunos não por séries, mas por objetivos e pela diferenciação entre alunos feita através do desempenho de cada um. Segundo os mesmos, as classes multisseriadas são o modelo de escola mais empregado no meio rural, já que essa forma escolar foi a mais utilizada no suprimento da demanda por educação, no meio rural brasileiro, por várias décadas. (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 71).

O recurso de agrupar alunos em uma sala é empregado sempre que o número de matrículas é considerado baixo e geralmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora sejam encontradas no interior brasileiro e zonas rurais, nas zonas urbanas elas podem ser encontradas, mesmo em escolas onde a seriação é mais comum. O motivo de as encontrarmos nessas escolas, mais estruturadas, geralmente é pela obrigação no atendimento da clientela estudantil que se avizinha dela, orientado pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB de 1996 em sua última revisão de 2013, no art. IV, que trata dos direitos e deveres de educar; nos incisos I, II, III e X, assegura a estes estudantes que tenham acesso gratuito à escola e que seja a mais próxima de suas residências.

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [Redação](#) dada pela Lei n. 12.796, de 2013);

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [Redação](#) dada pela Lei n. 12.796, de 2013);

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; ([Redação](#) dada pela Lei n. 12.796, de 2013);

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei n. 11.700, de 2008).

Isso às vezes representa problemas para as escolas que se obrigam a atender poucos alunos. A saída encontrada é o agrupamento das séries iniciais em uma única turma, sob o cuidado de um professor. O fato também é previsto e assegurado pela mesma LDB, no art. 24, incisos II, III e IV.

II – a *classificação em qualquer série ou etapa*, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) *por promoção*, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o *regimento escolar* pode admitir *formas de progressão parcial*, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV – poderão *organizar-se classes, ou turmas*, com alunos de séries distintas, com *níveis equivalentes de adiantamento na matéria*, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.

É notório que quando as condições de emprego de recursos, neste caso leia-se professor, não são as ideais, geralmente se lança mão da antiga maneira de ensino à moda de Lancaster.⁴ As classes multisseriadas também recebem outros nomes, que nem sempre são sinônimos, como é o caso da expressão *Classes Unidocentes* ou *Escolas*

⁴ O Método de Bell-Lancaster, chamado de ensino mútuo ou monitorial, foi empregado no Brasil de forma obrigatória para as escolas de primeiras letras, a partir da promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, embora sua adoção fosse discutida e estimulada desde que a Coroa portuguesa se transferiu para o Brasil.

O método possui algumas características semelhantes, guardadas as proporções temporais, aos métodos que os professores de classes multisseriadas costumam utilizar; porém, ele sofre adaptações dos demais métodos, que foram incorporados ao longo dos anos, como os métodos simultâneo e construtivista.

Unidocentes. Mesmo que ambas refiram-se à existência de um único professor, a primeira fala de um professor único na sala de aula, o que geralmente ocorre nas escolas seriadas; já uma escola unidocente, que pode ser uma sala ou um espaço improvisado, significa que a escola toda tem um único professor. O termo *classe* é empregado como sinônimo de escola e a mesma ideia se aplicada ao termo *classe* da palavra classe multisseriada, ou seja, classe está na realidade denominando escola. Originalmente, o termo significava a classificação dos alunos, de acordo com níveis ou a idade, tendo início com os métodos simultâneo, de La Salle, e do mútuo.

Para Hage (2014): “O trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico.” No entanto, essa sobrecarga, que é capaz de assustar os professores iniciantes, pode estimular o desenvolvimento de alguns mecanismos ou, porque não, culturas escolares, como a própria faxina da sala ou o preparo da merenda, sendo encarados como tarefas educativas.

Para a sociedade atual, há o consenso de que as classes multisseriadas não existem mais, mas, contraditoriamente, fazem parte de uma representação de escolas do interior e do meio rural. Para Filho (2005, p.136), existe a necessidade de desnaturalizar o lugar construído para a escola pela historiografia, não só as multisseriadas como as demais, e afirma que a escola é um “vir a ser contínuo e em constante diálogo com outras instituições e estruturas sociais”. É possível supor que as classes multisseriadas sejam uma constante evolução, desde as aulas régias do período⁵ pombalino, e venham sofrendo modificações pedagógicas ao longo do tempo, moldando a forma escolar que reconhecemos nestas escolas e que as torna peculiares.

A expressão *escola isolada*, mesmo não sendo sinônimo de *classe multisseriada*, é muito empregada para designar as escolas do meio rural. A expressão foi mais utilizada em oposição aos grupos escolares e às escolas reunidas no período educacional republicano, embora já fosse utilizado anteriormente para designar escolas do interior em localidades de difícil acesso. Sua condição era o isolamento geográfico em primeiro lugar e, conseqüentemente, pedagógico. Apesar de o adjetivo *isoladas* ser empregado em relação às escolas, poderia ser facilmente empregado às próprias comunidades, onde elas estavam localizadas e nas quais, via de regra, era erguida, não somente com fins educativos, mas na esperança de que fosse um agente de desenvolvimento urbanizador ou de desenvolvimento civilizador. É possível que muitas escolas ainda possam ser chamadas assim, já que, assim como suas comunidades, ficam excluídas de toda a sorte de recursos econômicos, sociais e educacionais. No campo educacional, faz sentido denominá-las como isoladas, pois ficam praticamente alheias a qualquer tipo de rede de ensino.

⁵ Os períodos da educação brasileira são entendidos, segundo exposto por Saviani (2005), seguindo os critérios internos de periodização, que são: Período Jesuítico, 1549-1759; Pombalino, 1759-1822; Imperial provincial, 1827-1890; Republicano das Escolas Primárias e Grupos Escolares, 1890-1931; Reforma do ensino primário, secundário e superior de 1931-1961, e o sexto período, que viria até os dias atuais.

O conhecido *difícil acesso* ainda é uma realidade e, no passado, forçou inclusive que o professor se fixasse ao local onde trabalhava, ou que fosse escolhido dentre os membros da própria comunidade. O ir e vir diário seria, ou em muitos casos ainda é, impossível. O isolamento dificulta a troca de experiências entre professores e sua qualificação; a dificuldade de acesso obriga-os a optarem por ficar e trabalhar, ou sair e buscar a qualificação e, neste caso, o retorno não era uma regra.

Apesar das políticas educacionais e dos incentivos à universalização da educação, a educação no campo, para alguns autores, está relegada a um plano inferior. Menezes e Santos (2002, p. 2) escrevem, no *Dicionário interativo da educação brasileira*, que “acredita-se que a educação no campo esteja relegada a segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras”. Para outros, como Piza e Sena:

[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. (Apud CARDOSO E JACOMELI, 2010, p. 13).

Alguns sequer acreditam que ainda existam escolas como estas em funcionamento, principalmente, em cidades onde a economia e o desenvolvimento urbano são mais acelerados. É realmente difícil para quem não conhece a realidade destas classes ou destas escolas compreender sua lógica de funcionamento, o método pedagógico, a cultura e o uso de seu espaço, principalmente quando comparadas às escolas seriadas urbanas. É preciso ter um entendimento do contexto histórico que as gerou, para entender que não nasceram apenas da improvisação e que sobrevivem apenas da falta de estrutura e organização.

As nucleações

Em essência, a ideia de nucleação não é tão nova, e pode-se compará-la, guardando as devidas proporções, com a reunião de escolas isoladas em grupos escolares, que aconteceu no período histórico da primeira República. Já as escolas isoladas, de classes multisseriadas, estão presentes na região estudada há anos. Sua forma escolar foi adaptada com maior consistência, após a ocupação da região estudada pelos imigrantes italianos, a partir das escolas étnicas italianas ou aulas italianas,⁶ no início do século XX.

Com a Constituição de 1988 e a promulgação da LDB em 1996, a universalização do ensino colocou o estado e municípios na obrigação de garantir acesso a todas as

⁶ As aulas italianas, segundo Luchese (2007), eram aulas, e em alguns casos escolas, organizadas pelos colonos imigrantes para equilibrar o problema da instrução pública que era precária no meio rural e não podia ser regulada pelas mesmas normas que a maioria das escolas da província, pois os filhos dos imigrantes falavam dialetos diferentes, o que tornava difícil ensinar em português. Além disso, encontrar professores que falassem a língua dos alunos e o português e ainda estivessem dispostos a enfrentar as condições precárias de vida, no início da colonização italiana, no Estado do Rio Grande do Sul era um grande problema para o governo provincial, que foi conivente com a abertura destas escolas.

crianças em idade escolar. Nas cidades de interior e do meio rural, a falta de estrutura histórica obriga os gestores a fazerem investimentos, seja na construção de escolas ou na intervenção em escolas e manutenção de estradas, com a finalidade de reunir os alunos de escolas multisseriadas em um único prédio, melhor estruturado, através do transporte escolar incentivado pelo governo federal, através do Fundef.⁷

A realidade encontrada na região pesquisada difere do que se tem visto diariamente em jornais televisivos e impressos de veiculação nacional, que já se acostumaram a escandalizar a sociedade com a precariedade de condições de infraestrutura não só das escolas como das próprias comunidades. Mesmo assim, as lembranças de dias parecidos com estes ainda estão presentes na memória de professores e ex-alunos de antigas escolas fechadas, em decorrência do processo de nucleação.

A região estudada recebeu pavimentação asfáltica em sua principal rota de acesso, por meio de um Programa de Asfaltamento do Interior (PAI), de caráter municipal e financiado com recursos do BNDE. E as subprefeituras estão equipadas com máquinas para a manutenção das estradas. Além disso, uma verdadeira frota de ônibus circula todos os dias levando e trazendo alunos para as escolas; isto, além de manter a frequência das aulas, estimula a economia por meio da contratação de empresas e autônomos para o transporte estudantil.

O caso da região estudada pode não ser comparado ao que é visto na maior parte do País, mas ali nota-se que a legislação e a vontade política ao incentivo à educação ajudam no desenvolvimento da região como um todo. Mesmo que ainda não seja a solução ideal, é um avanço considerável no aspecto estrutural das escolas. O que parece que ainda falta é atingir patamares ainda melhores na qualidade da educação.

A transição: da escola-casa para a escola grande

O processo de nucleação foi observado em uma região da cidade de Caxias do Sul formada pelos distritos de Fazenda Souza, Santa Lúcia do Piaí e Vila Oliva, anexados à cidade próximo das décadas de 40 e 50 do século XX, e que faziam parte de grandes sesmarias no século XVIII: uma região habitada inicialmente por silvícolas e posteriormente colonizada por migrantes paulistas. Sendo um local formado por pastagens propícias e rico em fontes de água, foi um grande atrativo à fixação dos luso-brasileiros vindos de São Vicente; além disso, estar na rota que ligava Viamão a Lages também foi um ponto favorável para comercializar os rebanhos de mula e gado vacum com as Minas Gerais.

⁷ A maior inovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi a mudança da estrutura de financiamento do **Ensino Fundamental** no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos estados e municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de estados e municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental.

Ao longo do tempo, a região recebeu levas de imigrantes poloneses e alemães, próximo à década de 30 do século XIX, que não prosperaram da mesma maneira como na região de São Leopoldo. A economia se desenvolvia lentamente, em parte prejudicada pelas sucessivas disputas e guerras que envolviam a Província Rio Grandense e também por estar distante de sua sede municipal, a Vila de São Francisco de Paula. No final do século XIX, chegaram os primeiros imigrantes às colônias da Região Colonial Italiana, sendo a mais próxima a futura cidade de Caxias do Sul, que teve um desenvolvimento econômico e social mais rápido do que São Francisco, e pela proximidade, cerca de 30 km do atual centro da cidade, passava a tornar-se uma referência para seus habitantes. Sem demora começava a receber também imigrantes italianos e as sucessivas misturas de etnias, que se deram ao longo do tempo nesta região e geraram processos identitários diferentes e ainda visíveis nas várias pequenas comunidades das chamadas *zonas* ou *linhas*. Algumas delas de maior predominância italiana, como a de Carapiaí e de Bevilaqua, e outras como Zona Lise, onde a comunidade mais antiga acabou abandonando o local em prol de novos migrantes, que vêm de outras regiões do estado, atraídos pelas oportunidades de emprego.

Durante a pesquisa, foram observados além das três vilas, sede dos distritos, três comunidades: duas comunidades com escolas multisseriadas em funcionamento, a comunidade de Bevilaqua e a de Zona Lise, e outra onde a escola foi fechada no final dos anos 90, Carapiaí. O estudo de caso foi importante para ampliar a visão sobre o processo de nucleação, já que cada uma das comunidades estudadas tem uma relação diferente e uma maneira particular de lidar com a escola. Mesmo com o pouco contato com outras comunidades, que não fizeram parte do foco de estudo, mas que são próximas tanto das comunidades estudadas ou faziam parte do dia a dia dos entrevistados e foram descritas por eles, foi possível identificar alguns pontos importantes e comuns entre todas que, de certa forma, validam o estudo de caso para um entendimento ou uma reconstrução do que teria sido o processo de nucleação para a cidade de Caxias do Sul.

Sobre o campo de pesquisa, uma constatação interessante sobre as escolas foi feita a partir do estudo das Atas de resultados finais das escolas de Zona Lise e Carapiaí, consultadas no Arquivo Histórico Municipal. A constatação foi que, na comunidade de Carapiaí, os sobrenomes dos alunos se alternavam com certa frequência, mas se repetiam, mostrando de certa forma a coesão da comunidade. Na comunidade de Zona Lise, após o final da década de 90, o sobrenome – identificados como de origem italiana, luso-brasileira, polonesa e alemã – dos alunos muda completamente, para sobrenomes quase só de luso-brasileiros, e os que se repetiam desde a fundação da escola passam a não figurar mais.

Nas entrevistas e em algumas conversas informais com pessoas da comunidade, foi constatado que os antigos moradores de Zona Lise deixaram o local, um dos motivos seria a venda das terras para empresas cuja atividade econômica é a extração de madeira. Assim, os responsáveis pela manutenção da escola acabaram saindo do local

que atualmente é habitado por funcionários de agroindústrias tanto da exploração de madeira, quanto de frutas e legumes. O envolvimento da comunidade é pequeno, se comparado com Bevilaqua; mesmo assim, o sentimento pela escola, por parte dos alunos, é positivo; e o maior problema, na mudança de escola, seria a perda dos colegas, conforme depoimento transcrito a seguir.

Meus pais moram lá no centro, aqui eu moro com a minha irmã e lá eles trabalham [...] Meu cunhado trabalha na serraria [...] há uma escola pequena, mas é boa porque tem um pátio grande, tem uma sala, mas dá pra ficar com um monte de colega [...] Do pré eu me lembro... Eu vim de van né e tinha um monte de colega... um monte de coisa que eu fazia [...] Vai mudar bastante coisa, porque lá não pode falar nada que a diretora já... né. É que daí... A gente já foi lá. Uma guria mandou a outra calar a boca e a diretora já foi lá! [...] Eu vou pra outra escola. A Avelino Boff. Depois eu vou me formar... primeiro no Schiavo... depois vou me formar no Avelino; depois quando acabar vou trabalhar... arrumar emprego [...] Preferia ficar aqui, porque quando eu for pra lá não vou tê meus amigos porque eles vão ficá aqui e eu vou pra lá sozinha, não tem ninguém pra conversá. (Entrevista concedida em fevereiro de 2014, Aluna, Nove anos, Zona Lise).

A nucleação em Bevilaqua e Carapiaí teve desfechos diferentes: uma manteve sua escola e a outra não. Em comum nas duas comunidades se verificou a homogeneidade étnica dos integrantes ao longo do tempo, identificados⁸ pela repetição cíclica dos sobrenomes dos alunos nas atas. A comunidade de Carapiaí, embora tenha tentado mais de uma vez, segundo relatos das professoras entrevistadas, não conseguiu manter a escola devido à *falta de clientela*. Já em Bevilaqua, embora alguns integrantes da comunidade não desejassem, a maioria decidiu e apoiou a permanência da escola. É inegável que o professor é importantíssimo para a permanência ou não da escola; quando cria um vínculo com a comunidade, tem papel decisivo para sua permanência ou seu fechamento. Como é possível verificar nos depoimentos da Professora Marizete, ex-aluna, ex-professora e ex-assessora na Smed para as escolas localizadas no meio rural:

Como eu te falei, tinha sempre nas turmas ali, de 6ª série em diante, um grupinho que a gente chama de “barra pesada” ainda hoje, que eram aqueles meninos que estavam fora da idade-série, porque eles repetiam e eles eram nossos colegas. Então, assim ó, eu lembro que eu sempre fui a menina mais nova da turma, e assim, a gente se intimidava diante desses [...]. Bom, eu vou te dizer que o meu começo, quando eu comecei a dar aula, eu comecei em classe multisseriada e eu me desesperei inicialmente, porque eu me, eu tinha que me imaginar dando aula pra, sendo cinco professores né, quatro professores. Mas assim ó, eu, o que eu trago de maior lembrança das multisseriadas, porque eu trabalhei sete anos na Secretaria de Educação, acompanhando o trabalho do meio rural; então eu visitava todas as escolinhas multisseriadas, de Criúva, de Vila Oliva, de Vila Seca, de Santa Lúcia, de Galópolis, do Primeiro Distrito. O que eu notava de mais bonito? O vínculo. O vínculo da relação professor-aluno. Aquela, assim ó, aquela transferência da casa pra escola, porque tu percebia assim, claramente, que aquele professor que estava ali, ele era muito familiar, até pela multiplicidade de funções que ele tinha. Porque ele tinha que ser o professor, ele tinha que ser o diretor, ele tinha que ser o secretário, o merendeiro, ele era tudo. (Marizete, entrevistada em 03/2014)

⁸ Os indícios encontrados durante a pesquisa são sutis e, muitas vezes, passam despercebidos se encarados com desatenção. Este fato procurou ser observado de forma sistemática durante as etapas de pesquisa, fosse ela documental, de observação, fossem entrevistas, seguindo a teoria de Guinzburg sobre o método indiciário de Moreli, aplicado à história cultural e, neste caso, à história das nucleações em Caxias do Sul.

A maioria das escolas que havia na região estudada está fechada, mas elas tiveram um papel muito importante para estas comunidades, que foi além do utilitário na educação dos mais jovens, elas tinham um papel na formação e manutenção da identidade da comunidade; além disso, marcavam a própria existência da comunidade perante as demais e a cidade.

Para os professores, a importância das “escolas-casa” era total, pois quando não eram escolhidos entre membros das próprias comunidades, os que vinham de fora acabavam ficando e fazendo parte da comunidade, devido à condição de isolamento geográfico pela dificuldade de acessos e por outros motivos, como o próprio envolvimento de professores com membros das comunidades. Isso fica claro em alguns trechos dos depoimentos de Carmelita e Elsa, ambas professoras da Escola Clara Camarão de Carapiaí, nas décadas de 60 a 90. Seguem alguns trechos da entrevista.

C: Eu comecei como professora substituta, eu fui convidada como professora substituta. A primeira vez na Clara Camarão, fiquei três meses, quando acabou a licença eu fui para Criúva mais três meses, e um ano eu fui convidada a trabalhar na zona Baldássio, na escola Santo Baldássio, que fechou em 1976. E de 1976 em diante, fiquei na Clara Camarão até a aposentadoria. (Professora Carmelita, entrevista em novembro de 2013).

E: Não tem nada a ver com a pergunta né, mas tu ficou em Carapiaí... Por que tu ficou definitiva lá? (risos)

C: Quando eu estava te substituindo começou o namoro, aí eu fui lá para a Zona Baldássio, o namoro continuou, casamos no fim do ano e aí... [...]

E: quando eu ganhei a Ivandra, foi uma professora de Caxias que foi me substituir, e não é que lá ela começou a namorar o rapaz e casou? Ele era vizinho nosso lá, daí passaram-se os anos, engravidei da Gislaine; aí, a Carmem, que foi, arrumou um amigo do meu esposo e casou também. Depois eu fui morar na Fepagro, em São Roque, e engravidei do guri, aí eu pensei: “Bom, e agora? Será que a minha substituta vai arrumar casamento?” (Entrevista concedida em novembro de 2013, Carmelita Tonietto Dorigatti e Elsa Vanassi, ex-professora acima de 60 anos, Carapiaí).

Dos alunos entrevistados alguns falam o seguinte:

M: E vocês lembram como foi o primeiro dia de vocês na escola?

J: Nossa! (risos)

D: Eu na verdade tinha um irmão mais velho que estudava e eu sempre queria ir na escola... queria ir junto e, como era no interior, a professora deixava, porque eu era quietinha NE; eu ficava lá no cantinho... e daí eu fui um ano antes junto com ele, uns dias da semana, não todos. Fazia tipo o prezinho sabe. Porque como eu nasci... tipo em outubro... eu fiquei... como se fosse um ano atrasada, porque aquele tempo era até maio ou junho que completasse a idade pra ti entrar na primeira série... e eu daí passei né, então... da minha idade pra completar; daí eu ia com o meu irmão fazer o prezinho e eu gostei...

J: E eu não lembro, mas acho que como era todo o mundo conhecido... porque era só da comunidade né... eu acho que... éramos 15 alunos no total...; a professora... a gente... se criou junto com ela... inda na missa com ela... e enfim.

D. Sim é!

J: Então eu não lembro assim de ter tido alguma dificuldade assim de adaptação, porque a gente era conhecido... a maioria era parente né... no caso a professora... era nossa...

D: Sim... nossa..

J: Nossa tia, quer dizer...

D: de longe.

J: Tia dos meu pai na verdade.

D: É.

J: E então ... eram nossos parentes... o pessoal... eram nossos primos na verdade... foi fácil.

M: Vocês lembram o nome da professora?

D: Carmelita Tonietto Dorigatti.

J: É a primeira.

Neste trecho, é possível perceber não só o envolvimento das pessoas da comunidade umas com as outras como também a relação forte de parentesco entre elas, o que não se verifica em escolas na cidade.

É possível entender um pouco mais esta relação do professor com a escola em um trecho da entrevista do Prof. Gilmar, que foi professor nas Zonas de Tunas Alta e Baixa, na divisa de Caxias do Sul com Gramado. Atualmente, esse professor trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erni Zorzi, uma das primeiras escolas construídas na cidade, para receber nucleações. Num dos trechos fala sobre uma professora que tinha posição contrária à nucleação; em outro trecho, descreve sobre o papel do professor para a comunidade.

Ah, o professor era o faz-tudo da comunidade. Quando precisava de alguma coisa, o professor tinha que ir... tinha não né, ele era requisitado em todos os momentos. Era, como é que eu vou te dizer, era, hoje não é mais, era a pessoa mais importante praticamente da comunidade. [...] Por exemplo, no domingo, domingo na minha comunidade, o professor tinha que estar na frente sempre, até pra puxar o terço, pra... eu, por exemplo, quando comecei a dar aula, já era antes, já, mas depois tinha que estar na frente da comunidade, pensava em alguma coisa “não, tem que ser o Gilmar, o Gilmar tem ir lá, o Gilmar tem que fazer”. Por exemplo, teve uma época lá, me convidaram pra, eu não jogava mais futebol porque estava com os joelhos machucados, daí me convidaram pra uma reunião do futebol; eu disse: “Bah, não tenho nada aí.” “Não, tu é um dos cabeça, tu vai ter que vim, vai ter que entrar na comissão do futebol, porque tu é uma pessoa que pode ir junto pra fazer um entre, entrecampo lá, pra mediar situações, tu é um cara calmo, tu vai ter que tomar a frente pra fazer essa parte aí.” Tá, “eu vou conversar”. Tá, peguei e fui. No fim eu estava eu administrando todo o futebol; eu disse: “Não, vamos parar por aí” (risos)... Era a referência da comunidade. (Entrevista concedida em março de 2014, GILMAR José Viganó, ex-professor, 50-59 anos. Tunas Altas e Tunas Baixas, Vila Oliva).

Sobre a Resistência da professora de Bem-te-vi, Gilmar comenta:

Daqui, mais que teve foi a professora ali da escola do Bem-te-vi; ela resistia um pouco. Até que foi uma época lá que eles queriam fechar a escola; ela entrou com o Ministério Público, foi ao Ministério Público e ela continuou dando aula. Foi isso, depois voltou ao normal, mas, no primeiro momento, não concordou. [...] A comunidade tinha pouca gente, mais porque Bem-te-vi foi uma comunidade que entrou e foi comprando terras e plantando pinheiros. Então, hoje lá deve ter o que, umas quatro, cinco famílias. (GILMAR José Viganó, ex-professor, 50-59 anos. Tunas Altas e Tunas Baixas, Vila Oliva).

Existem semelhanças entre o que ocorreu em Bevilaqua, Carapiaí e Zona Lise e esta comunidade de Bem-te-vi, principalmente em relação à Zona Lise, quanto ao desmantelamento da comunidade original e o conseqüente enfraquecimento da própria representatividade da professora. Em entrevista, a professora da escola de Bevilaqua relata, entre outras coisas, a sua relação com a comunidade, revelando em parte a importância da escola em sua própria vida comunitária, além de uma parte da representação que parte da comunidade tem da escola grande, em relação à multisseriada.

[...] morei alí até os 26 anos e depois casei e vim pra cá; então o envolvimento é total, porque a gente faz parte da diretoria do Clube de Mães da escola; eu, desde sempre, sempre levei as crianças da escola para a igreja né. Assim, em apresentações, fazer uma festinha de mães, fazer lá, fazer uma festa de... uma romaria de Nossa Sra. de Lourdes... que vem a Nossa Sra. de Fazenda Souza e agente é quem faz a apresentação e recebe sempre as crianças da escola... já é um diferencial, que o Pe. sempre diz lá... dá meia dúzia de crianças pra Maria de Lourdes que ela faz acontecer, NE. [risos]. Sempre fui, sempre participei da comunidade [...] Aqui da escola já sou patrimônio [...] Eu acho que ela é uma comunidade valente, que soube se reerguer várias vezes... Começamos do nada... Embaixo de uma árvore né. Depois pra dentro da escola, o porão da escola era o bar, era a Igreja; a sala de aula era a Igreja e aí eles construíram primeiro o salãozinho, que ficava aqui perto; aí foi desmontado e fizeram grande... foi assaltado, foi colocado fogo, queimou tudo e aí refizeram tudo... Então ela é uma comunidade unida sim e ela é trabalhadora, batalhadora.

[...] Olha nós tivemos uma época... de quererem fechar muito a escola, teve uma época de grande campanha de fechamento das escolas, não sei se iniciou na SMED ou se iniciou aqui. Porque tinham alguns pais, que se dizem mais poderosos, ou que têm um pouco mais de dinheiro, que achavam que a escola não servia pros filhos... Então eles queriam colocar numa escola grande que tivesse mais oportunidade, mais informação e pra isso acontecer, pra que os filhos deles pudessem ir para essa escola teria que fechar essa escola aqui. Senão, não podiam ir pra lá, por causa da matrícula. (Maria de Lourdes Boff, entrevistada em 3/2014).

O que se percebe é que a escola é um elemento importante para a comunidade, seja ela uma escola de qualidade ou não, ela motiva ações da comunidade. Quando a comunidade não tem uma escola, terá que construir algum elemento socializador, seja ele a capela, igreja, sociedade ou até mesmo um time de futebol. Mas nenhum destes tem um caráter tão grande de manutenção de identidade quanto a própria escola.

Algumas considerações

Nesta pesquisa, observou-se o “consumo” do espaço escolar em dois momentos: em um o ambiente é uma pequena escola com “cara de casa” e, noutro, quando estes alunos transitam para as “escolas grandes”. É preciso que se diga que, atualmente, as condições de isolamento das escolas multisseriadas já não se verificam, as duas multisseriadas têm bons acessos e são providas de transporte público ofertado pela prefeitura. Quase todo o trecho de percurso até as escolas é feito por estradas asfaltadas. Em relação à educação, as escolas estão integradas à rede municipal, e em ambas, trabalham duas educadoras, professora e pedagoga, em tempo integral.

Era uma pretensão desta pesquisa fazer estudo sobre o “consumo” do espaço interno das escolas, nos ambientes que cada tipo de escola oferece tanto a alunos quanto a professores, mas este “consumo” se mostrou muito mais intenso nas questões sociais que a escola desempenha e o que ela representa para as comunidades. O consumo do qual falamos aqui é aquele entendido por Certeau (1985, p. 6), no qual o consumidor também é um agente de produção, “ele transforma o que lhe é imposto”.

Esta produção e transformação do espaço imposto, de que fala Certeau (1985), embora seja difícil de ser percebida nas pequenas escolas em formato de uma “casinha”, ficou evidente nesta pesquisa. No aspecto histórico das escolas na região, é possível dizer que a comunidade organizada, que ergue sua própria escola, assim como faziam

no princípio os imigrantes com suas escolas étnicas, tem mais poder de pressionar e exigir melhorias estruturais e políticas para si e parece-nos que o fato de ter uma escola representa o fortalecimento desta comunidade. Para que a comunidade abra mão deste espaço, ela precisa estar certa de que terá alguma vantagem; caso contrário, usa todos os recursos que tem em prol da manutenção deste espaço. Isso já foi visto anteriormente com as escolas italianas, que eram mantidas com sacrifício pelas comunidades e, quando eram contempladas por uma escola pública com melhores condições, abriam mão da italiana.

Existem posições favoráveis e contrárias às nucleações, tanto na comunidade escolar quanto na comunidade geral; isto ficou evidente nas entrevistas realizadas. Com a nucleação, o desenvolvimento da região do ponto de vista estrutural foi bastante incrementado, e os estudantes recebem espaços escolares mais qualificados, além de terem um contato social mais amplo. Há também perdas: as pequenas comunidades se ressentem de sua força política e indenitária, os professores são menos prestigiados, mas ganham no contato com outros colegas e pelo alívio no acúmulo de funções.

Referências

- ALVES, Luiz Antônio. Três sesmarias do século XVIII em Caxias do Sul. In: GIRON, Loraine Slomp; NASCIMENTO, Roberto R. F. do (Org.). *Caxias Centenária*. Caxias do Sul: Educus, 2010. 344p.
- ARROYO, Miguel Gonçalves; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma educação Básica do Campo, n. 2. p. 46. Disponível em: <<http://www.educampoparaense.org/biblioteca/livros.php>> Acesso em: 10 abr. 2014.
- AZEVEDO, Thales de. *Os italianos no Rio Grande do Sul: cadernos de pesquisa*. Caxias do Sul: Educus, 1994.
- BOTO, Carlota dos Reis. *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. SAVIANI, Demerval (Org.). Vitória: Edufes, 2010.
- BRASIL. *LDB*. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.
- CARDOSO, Maria Angélica; JACOMEL, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas II. *HISDBR online*, Campinas, número especial, p. 174-191, ago. 2010.
- CAXIAS DO SUL (RS). Prefeitura. 2013. Disponível em: <<http://www.caxias.rs.gov.br>>. Acesso em: jul. 2013.
- CERTEAU, Michel de. Teoria e métodos no estudo das práticas cotidianas. In: *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (Anais do Encontro). SZMRECSANYI, Maria Ivone (Org.). São Paulo: Fau/USP, 1985, p. 3-19
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEJA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.
- HAGE, Salomão Mufarrej. *Escolas multisseriadas*. Dicionário-Verbetes. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=279>>. Acesso em: 5 maio 2014.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Autores Associados, 2005.
- LUCHESI, T. Â. Ensinando a ler, escrever e calcular ou das escolas comunitárias étnicas italianas no RS. In: V Congresso Internacional de Educação, 2007, São Leopoldo. Anais V Congresso Internacional de

Educação. Pelotas: Seiva, 2007. v. 1.
<<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/128TercianeLuchese.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Classes multisseriadas* (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

NASCIMENTO, Roberto R. F. do. Caxias 2010: 132 anos de urbanização. In: GIRON, Loraine Slomp; NASCIMENTO, Roberto R. F. do (Org.). *Caxias Centenária*. Caxias do Sul: Educus, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História da educação e política educacional. In: SAVIANI, Dermeval (Org.) et al. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHUELER, A. DE; MAGALDI, A. DE M. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. *Tempo*, p. 32–55, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos: A educação pública antes da Independência. Unesp, Acervo digital. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/104>>. Acesso em: 22 maio 2014.

SAVIANI, Dermeval. História da educação e política educacional. In: SAVIANI, Demerval (Org.) et al. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-15.

A relação escola/comunidade no contexto da italianidade, Nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 a 1960¹

Jordana Wruck Timm
Lúcio Kreutz

Introdução

Com o presente trabalho tivemos o intuito de compreender e pesquisar a relação escola-comunidade, no contexto da italianidade, na Antiga Região de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul, no período de 1915 a 1960. Buscamos identificar essa relação no processo escolar da imigração italiana; verificar os motivos que levavam à escolha dos professores pela comunidade, e como esta continuou a influenciar em tal escolha, mesmo depois das escolas serem assumidas pelo município.

A pesquisa baseou-se nos pressupostos da História Cultural, sobretudo no conceito de representação. A História Oral foi adotada como o principal método da pesquisa. As fontes utilizadas foram entrevistas realizadas, na década de 80, por duas professoras integrantes do projeto Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas no Nordeste do Rio Grande do Sul (Ecirs). As entrevistas compõem o acervo de memória oral desse arquivo e também o documental, já que se encontram transcritas. De um total de trinta entrevistas que fazem parte do acervo, quinze foram escolhidas para análise. Os entrevistados foram professores/as nestes núcleos coloniais da imigração italiana, no período do recorte temporal desta pesquisa. Utilizamos, também, duas entrevistas (já transcritas) do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMSA).

Com a pesquisa, pudemos concluir e afirmar a existência da relação escola-comunidade no contexto da italianidade, no período de 1915 a 1960. O período histórico em questão foi adotado com base no período em que esses entrevistados começaram a lecionar até encerrarem suas atividades no magistério. Dentre as entrevistas constantes nesses acervos, limitamo-nos a dezessete, por tratarem explicitamente da relação escola-comunidade.

Ressaltamos que, para aquele contexto, essa relação foi de extrema importância, pois os imigrantes e/ou descendentes demonstravam grande respeito e interesse à/pela escola, empenharam-se para a sua construção e manutenção, e responsabilizaram-se pela escolha e pagamento do professor, já que o município não o assumia até então. Mesmo com a passagem da responsabilidade da escola da comunidade para o município, os “italianos” ainda contribuía e influenciavam em tudo o que fosse necessário para o seu bom funcionamento.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação: “A relação escola/comunidade na Região das Antigas Colônias Italianas, Nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 a 1960”, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio Kreutz, defendida em dezembro de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Comunidade e/na Região Colonial Italiana

Parece simples escrever sobre comunidade, uma palavra recorrente nas falas das pessoas na Região de imigração italiana, do período em questão, mas é necessário tematizar esse conceito. Comunidade é, muitas vezes, compreendida como um lugar totalmente pacífico em que todos concordam com todos e em tudo. Comunidade costuma ser descrita como um lugar calmo, onde pessoas com interesses comuns convivem, mas isso não significa que são totalmente iguais. A comunidade é permeada também por tensões e divergências.

Elias (1994, p. 67), em *A sociedade dos indivíduos*, trata diversas vezes da vida em grupo. Ele atribui características ao conceito de comunidade como vida em comum; sociedade de indivíduos; saberes incorporados pelo grupo do qual se faz parte; pessoas que se formam na relação com o outro; mosaico resultante dos atos e das funções psíquicas de cada pessoa. De acordo com Bauman (2003, p. 7), “as palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra ‘comunidade’ é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que ‘comunidade’ signifique, é bom ‘ter uma comunidade’, ‘estar numa comunidade’”.

Weber (1973) também entende que uma comunidade pode ser formada por sentimentos de camaradagem e se apoiar em fundamentos afetivos, emotivos e tradicionais. Arcoverde (1985) salienta que os fatores geográficos, a cultura e os interesses comuns podem dar ênfase à formação de comunidade.

Recorremos mais uma vez a Bauman (2003), que descreve a comunidade como uma coisa boa, visto que a mesma remete às sensações de segurança, já que, além do ambiente ser confortável e aconchegante, nos permite viver com pessoas amigas e bem-intencionadas, nas quais podemos confiar. “A identidade de uma sociedade tem raízes [...], numa rede mais ou menos invariante de relações sociais; a natureza ‘societal’ da sociedade consiste acima de tudo numa teia de interdependências desenvolvida e sustentada pela e na interação humana.” (BAUMAN, 2012, p. 215-216).

Nos depoimentos dos entrevistados, a comunidade é predominantemente representada com matiz positivo, salientando-se que nela se buscavam os mesmos ideais, e seus integrantes se ajudavam mutuamente para atingi-los. Segundo Bauman (2003, p. 7), “comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa. [...]. ‘comunidade’ produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra ‘comunidade’ carrega [...]”. Segundo o autor, “a comunidade é um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante”.

Bauman (2003), para conceituar comunidade, utiliza os termos: segurança, relaxar, confiar, contar com a boa vontade, ajudar uns aos outros/obter ajuda. O autor (2003, p. 9) afirma, em relação à palavra *comunidade*, que “o que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes”; nesse sentido, quando o autor escreve sobre a representação de uma vida segura e confiante, sinaliza que isto se dá pelo fato de a comunidade carregar consigo essa questão do estar seguro, do contar com o próximo, de conhecer a pessoa próxima e

poder contar e confiar com ele/nela. Essa relação para Barth (2011) pode existir; no entanto, ele acredita que o indivíduo precisa estar autoidentificado com a sua comunidade e que sua identificação deve estar explícita perante o grupo, para de fato “estar seguro”.

A partir do exposto, entende-se que o conceito de comunidade envolve um sentimento de pertencimento, é considerado um processo de identificação com o local e com o grupo. A religião também tem a ver com a formação do conceito de comunidade neste sentido, entre os imigrantes italianos e seus descendentes na Serra gaúcha.

Os imigrantes da antiga Região Colonial Italiana realçavam com frequência sua estreita relação com a questão da italianidade, como sentimento de pertença a um determinado grupo. A comunidade, dentre os imigrantes que aqui aportaram, era uma forma de manter “vivos” suas tradições, seus costumes, suas recordações. No entanto, é importante salientar que neste texto tratamos de comunidade como uma representação, isto é, a elaboração mental que os imigrantes formavam a respeito de seu pertencimento a determinado núcleo rural, formado a partir de uma interação bastante forte entre as pessoas.

No contexto atual da sociedade urbano/industrial, as referências de pertencimento são diferentes; portanto, o processo identitário é diferente. Mas, no final do século XIX e primeira metade do século XX, nos núcleos rurais da Região de Colonização Italiana, os imigrantes estavam muito distantes de apoios estatais para suas necessidades, como saúde, segurança e alimentação. A possibilidade de recorrer a alguém em suas necessidades consistia na solidariedade dos vizinhos e demais moradores do núcleo. A solidariedade foi um valor muito enfatizado na educação do grupo, tanto pelas instituições religiosas como pelas associações da época, até como uma questão de sobrevivência. São bastante conhecidas diversas ações de solidariedade entre essa e também outras etnias de imigrantes: em casos de doença; de infortúnio, como acidentes ou perda de casa com temporais ou incêndio. Segundo diversos relatos, quando um integrante do casal estivesse impedido de assumir suas tarefas na casa ou na roça, os vizinhos se alternavam em ajudá-los, seja para cuidar de um doente, fazer o plantio, a colheita, seja para outras tarefas, de acordo com a situação de urgência.

A âncora de referência para as necessidades era a comunidade. Por isso é fácil entender que as pessoas que viveram em tais situações idealizassem a representação de comunidade, enfatizando mais seus valores positivos, a segurança e a solidariedade que experimentaram nas situações de necessidade. Como se trata de representações, entendemos que a vida real nas comunidades não tenha sido só isso, ela estava permeada pelas dimensões humanas mais amplas, inclusive com tensionamentos e conflitos. Importa salientar que a memória é seletiva e que as referências de Bauman e outros sobre o conceito de comunidade nos alertam para a relatividade das dimensões apresentadas na mesma. No entanto, é por meio das representações que a dinâmica humana ocorre, isto é, as representações motivam as pessoas para ações e reações. Daí

sua importância no processo histórico de grupos humanos que afirmavam suas especificidades culturais.

A relação escola-comunidade: a voz dos docentes que atuaram nesse contexto espaço temporal

A capela tornou-se rapidamente o centro de referência para o encontro dos imigrantes. Os integrantes da comunidade reuniam-se aos domingos para a reza do terço, para festividades e para tratarem de assuntos de interesse dos que ali viviam. Dentre os assuntos, um dos principais era a escola. De acordo com Merlotti (1979), o local onde se realizava o culto não se limitava aos encontros religiosos, servia também como encontro social para a integração durante os cultos e as festas. Nesse sentido, a capela era vista como núcleo social; capela e escola eram indissociáveis, pois a segunda surgiu graças aos encontros feitos na primeira; foi por ocasião das celebrações religiosas na capela, que a escola começou a ser planejada pelos imigrantes.

As primeiras escolas surgiram por iniciativa do professor e da comunidade, que participava através do pagamento do salário do professor e, às vezes, da construção de uma escola. Surgiu como necessidade imediata, não contando com o apoio dos governos italiano e brasileiro. Era uma situação provisória, enquanto se esperava pela chegada da escola pública brasileira, que liberaria os pais de pagar um salário ao professor e garantiria que o ensino passasse a ser em português, o que possibilitaria a inserção dos jovens na nova pátria. No seu relatório escrito em 1886, o ajudante da Inspeção Geral das Terras e Colonização manifestava sua preocupação diante do pequeno número de escolas públicas mantidas pela província depois da emancipação das colônias. Nas escolas provinciais ensinava-se em português e, nas particulares, em italiano, [...]. (POSSAMAI, 2005, p. 99).

Até o momento, não encontramos nos depoimentos dos entrevistados maiores preocupações com a didática na sala de aula. Parece que esta não era uma questão prioritária para os imigrantes. No entanto, Luchese (2011) afirma que Beverini, cônsul em Porto Alegre, em 1912, visitou as colônias e encontrou muitas sem escolas públicas, mas os colonos as haviam fundado, colocando como professor um que fizesse parte da comunidade, aquele que *melhor sabia ler, escrever e fazer cálculos*. (LUCHESE, 2011, p. 327). Ao ser questionada sobre o que a comunidade esperava da escola, Benini é direta: *queriam educar os filhos. [...] Eles queriam aprender ler e escrever, que era o principal e fazer algumas continhas*. (BENINI, Ecirs, 1988, p. 12).

A depoente também afirma que “a partir de 1920, as escolas étnicas italianas foram sendo progressivamente transformadas em escolas públicas. Em 1938, quando da nacionalização compulsória do ensino, as mesmas já não tinham importância expressiva”. (LUCHESE, 2011, p. 330). Isso se justifica na afirmação de Possamai.

Em razão das dificuldades para encontrar professores capacitados e, sobretudo, para manter as escolas quando cessavam os subsídios em decorrência da mudança de governo na Itália, as escolas italianas não tiveram vida longa. O salário dos professores provinha das mensalidades cobradas dos alunos, que, por serem baixas, não supriam suas necessidades. (2005, p. 105).

No entanto, apesar da relativa brevidade de existência, não se pode minimizar a influência dessas escolas na formação desses núcleos rurais, em perspectiva de identidade étnica e influência religiosa, especialmente católica.

Nesse comprometimento da comunidade com a escola, manifesta-se a questão da escolarização dos filhos como uma questão central para os imigrantes italianos. Para De Boni (1987), nos relatórios o que mais afluía era o problema da educação. Ele afirma que não era ocasional a referência sobre o assunto, mas sim, vista como uma constante preocupação, no sentido de solicitar verba e contratação de professores, por exemplo. O autor ainda compartilha que os dois fatores motivacionais, para que as autoridades italianas tivessem interesse por essas escolas, seriam: “um deles, a convicção de que a escola era uma âncora de salvação ante o perigo do acobramento; o outro, a tentativa de, através dela, salvar a italianità dos imigrantes”. (DE BONI, 1987, p. 217-218).

Nas entrevistas analisadas, são recorrentes os depoimentos de que para os imigrantes a escola tinha fundamental importância: ela era vista como uma forma de manter vivos os costumes e as tradições. Essa questão de querer manter os costumes e as tradições refletiu, inclusive, na escolha dos professores que atuavam nas escolas étnicas. A entrevistada Profa. Poletto informou que enquanto havia uma professora na comunidade, que não era descendente de imigrantes, o número de alunos ia diminuindo gradativamente. E quando ela, descendente de imigrantes e nascida na comunidade, assumiu o magistério nesta escola, aumentou a integração entre escola e comunidade.

Eu assumi começou aumentar de novo. Não sei se tem alguma restrição, porque ela era de origem brasileira, pode ser isso. [...]. A professora anterior, Silvia, ela não conhecia ninguém. A única família que ela conhecia era nós, porque ela morava lá. Senão ela não tinha conhecimentos das famílias. Não, eu acho que ela nunca foi visitar uma família, nunca, nunca não saía de casa. (POLETTI, ECIRS, 1986, p. 7-8).

Se vinha uma professora que os pais não queriam, eles paravam de mandar os filhos para a escola; quando a professora era de seu agrado e tradição, voltavam a mandá-los. Rossi (ECIRS, 1985, p. 1) também diz que “depois que eu saí de lá, nenhuma parava, não sei por quê. E vieram me buscar”. Isto tem a ver com o que Faccio (ECIRS, 1988, p. 4) respondeu quando questionada sobre quem mandava na escola. Ela respondeu: a comunidade, mas quando lhe perguntaram quem pagava os professores, ela respondeu que havia sido a prefeitura.

Quando a professora Ida Poletto critica o fato de a professora de origem brasileira nunca ter visitado uma família, é porque, naquela época e contexto, era costume que os professores fossem nas casas das famílias na comunidade. Os pais dos alunos

esperavam pela visita dos professores, entendiam que era fundamental para o processo escolar que os professores tivessem ampla interação com as famílias da respectiva comunidade.

Sempre eu ia, nos domingos, nos sábados. Eu me dava bem com todos. [...] Eu parei dois anos na casa do Marim [...] quando no domingo eu dizia eu vou na casa dos Santinon, eu vou na casa dos Dal Belos, ou vou na casa do Ernesto Marcon, eles me esperavam com mil e uma coisa. [...]. Eles só queriam que a professora desse sua aula, e que não faltasse. A gente não podia faltar, porque faltando eles já se queixavam. Vinham reclamar com o Prefeito. (FACCIO, Ecirs, 1988, p. 4).

A construção de uma casa para a professora não foi prática em todas as comunidades da região. Em diversas localidades, a escola funcionava na própria casa da professora ou então a mesma morava de favor em alguma família da comunidade, o que, segundo alguns depoimentos, revertia no melhor aprendizado dos filhos dessa família, já que a professora aproveitava a ocasião de sua hospedagem e dava um reforço na matéria ensinada.

Lecionava de manhã, de tarde e de noite dava aula para os adultos em Pedras Brancas. Eu parava numa casa de família em Pedras Brancas, e nunca paguei nada de pensão, porque aquela família, onde eu morava, aquele Sr. era analfabeto. Ele tinha um sentimento de ser analfabeto, e dizia que queria uma professora para lecionar aqui na nossa comunidade: eu quero sempre hospedar na minha casa e não quero cobrar nada. Desde que tenha uma professora para que os meus filhos possam estudar e que não fiquem analfabetos como eu. (MORETTO, Ecirs, 1983a, p. 4).

Nesse mesmo sentido, a Profa. Regina afirmou que quando trabalhou no Gomercindo, ficou em casa de família; ela não pagava pensão, apenas contribuía com serviços da casa, quando conseguia conciliar as atividades da casa com a docência. (GARBIN, Ecirs, 1987, p. 6).

A professora Dorotéia, ao ser questionada sobre o fato de as famílias gostarem ou não de hospedar docentes em sua casa, respondeu: [...] *mas, eles tinham orgulho até, porque até tu tinha que dizer hoje vou almoçar na tua casa, amanhã na tua, porque se não eles ficavam tristes.* (CORTE, Ecirs, 1986, p. 18). Ela recorda que, naquele tempo, a professora era muito importante. Dona Dorotéia atribui isso ao fato de ela e os demais professores estarem, de certa forma, prestando um serviço aos filhos. Pois, sem os educadores, como eles aprenderiam a ler?

A professora era valorizada. [...]. Não duvidavam da autoridade da professora? Não. A professora era tudo. [...]. Ah! Eles adoravam uma professora, era tudo para eles. Eles apoiavam, davam tudo o que podiam para a professora. A professora lá era uma rainha. (CORTE, Ecirs, 1986, p. 17). Eles esperavam, achavam que a professora lá é um 'deus' lá pra eles, era tratada na palma da mão. Era um deus pra eles lá. (BENINI, Ecirs, 1988, p. 12). A partir destes dois trechos das entrevistas, é possível observar o quanto o professor era valorizado na comunidade e reconhecido por suas funções.

Os familiares, de acordo com Bortolon (ECIRS, 1985, p. 6), “achavam que a professora era um deus no meio deles. Eles achavam que a professora sabia de tudo”. Dona Foppa (ECIRS, 1988, p. 3) afirma que ela era muito bem tratada, tanto que, sempre que eles tinham algo, queriam levar para ela. “Todo o professor sempre tinha uma certa liderança. Desde o começo, acho que o professor sempre foi uma pessoa-líder, uma pessoa vista com respeito, sempre foi”. (ARALDI, Ecirs, 1989, p. 4). O Prof. Ângelo Araldi explica que, *na igreja da localidade, a autoridade máxima era o fabricante. Agora fora da igreja, não. Fora da igreja o professor tinha mais influência do que eles* (ARALDI, Ecirs, 1989, p. 4). Ele também afirma que o trabalho do professor deve ser 50% na sala de aula e 50% nas famílias. Esse olhar diferenciado para o professor pode ser motivado por muitas características, além da atividade docente estritamente da sala de aula.

Procuravam. Principalmente, pra escrever cartas pros parentes. Se eles recebiam alguma internação, algum aviso da prefeitura, eles procuravam as professoras do interior para explicar e resolver o que significava aquele papel, então eles diziam: – Olha aqui professora eu recebi esta carta, mas não entendo o que é. Aí a gente dava uma ajudazinha. (BORTOLON, Ecirs, 1985, p. 8).

A Profa. Nair afirma que também auxiliava na escrita de cartas. Principalmente as moças lhe pediam que escrevesse para os respectivos namorados, mas não eram apenas as cartas, havia os que lhe pediam percentual de juros, fazer contas que não sabiam; ela disse que sempre esteve disposta a ajudá-los, logo os ajudou muito. (GRANDI, Ecirs, 1987, p. 6).

Dona Vanda (SOLDATELLI, Ecirs, 1988) salienta, em seus relatos, que, principalmente, nos primeiros anos de carreira (1941 a 1944), quando lecionou na Zona Alegre, na zona rural, cerca de 4 a 5 km de distância de Ana Rech, precisava ir a cavalo. A professora Vanda, antes mesmo de ingressar no magistério, já tinha um bom entrosamento com a comunidade. Seu pai havia sido dentista e subprefeito em Ana Rech; ela e sua família eram conhecidas por todos que lá residiam. Diante do estudo realizado, e que acabamos de referenciar acima nos relatos de Poletto, Rossi e Faccio, pudemos notar que muitas vezes as professoras que lecionavam nas escolas étnicas, nas comunidades de imigrantes italianos, eram escolhidas pela origem italiana. Porém, dona Vanda Schumacher Soldatelli tinha origem alemã e revela que sempre foi muito bem quista onde lecionou. A professora atribuía esse reconhecimento da comunidade devido a sua interação com a mesma e também devido ao fato de sua família ser conhecida pela comunidade e pelas funções desenvolvidas por seu pai.

Dona Vanda afirma que também realizava reuniões com as famílias da comunidade, com o intuito de melhor conhecer as famílias e poder se aproximar mais das mesmas. Ela realizava em média quatro reuniões por ano, afirma não ter sentido a necessidade de mais reuniões, já que encontrava as famílias com frequência em festas e aproveitava esses momentos para conversar sobre a educação das crianças com os pais

presentes. E, quando notava algo particular, em alguma criança, ia diretamente à casa dos pais para falar a respeito. Por escrever em festa, cabe ressaltar que, na maioria das entrevistas, as professoras afirmam ter sempre sido convidadas a participar das festas. *Era sempre convidada para as festinhas de aniversário. E para os casamentos. Sempre fui convidada. Ajudava assim a fazer os doces, bolos, o que era preciso fazer eu fazia.* (FACCIO, Ecirs, 1988, p. 4-5). Moretto (ECIRS, 1986, p. 6) também afirma que “sempre que houvesse uma festa, um casamento, a professora sempre estava”.

Em relação à escola, a professora Vanda afirma que sempre que precisasse de algo ou se alguma coisa não estivesse funcionando como deveria, era só solicitar que os próprios pais se encarregavam de arrumar. Às vezes, os pais mesmos que apareciam perguntavam se precisava de alguma coisa. Ela afirma que eles sempre consideravam a escola importante e esperavam que nela os filhos aprendessem a ler, escrever e fazer contas, para que pudessem “se defender na vida”. Na escola, ela fazia também teatros, mas sempre em horários fora da aula, apenas para os alunos cujos pais liberassem os filhos para essa atividade, evitando reclamações. (SOLDATELLI, Ecirs, 1988), pois, na concepção de muitos pais, o horário de aula deveria ser dedicado ao ensino do ler, escrever e contar.

Na entrevista, a Profa. Adelaide Rosa fala da sopa escolar, um fato muito importante em relação ao entrosamento da escola com a comunidade.

Tínhamos o Círculo de Pais e Mestres.² Eles tinham que prestar apoio para certas coisas. Quando eu estava lá em 1939, veio ordem da Secretaria de Educação, de que nós fizéssemos a sopa escolar. E onde é que nós tirávamos o necessário para a sopa? Manter a sopa duas vezes por dia, sem ter de onde tirar para fazer a sopa. Primeiro, vamos procurar auxílio dos pais das crianças para nos ajudarem com o que precisa. Um dava dois pratos, outro dava três colheres. Eu pedia colher e prato. Sopa não precisava talher. Então tinha prato de toda a qualidade. Tinha de folha, esmaltado e de louça. (ROSA, Ecirs, 1984, p. 3).

Ressaltamos que, nesse período, a escola já era responsabilidade da prefeitura, foi feita uma exigência em relação à sopa, mas também não deram condições para fazê-la, se não fosse a ajuda mútua entre escola e comunidade, provavelmente, a sopa não teria saído da idealização. As professoras das escolas étnicas que lecionaram na RCI, cujas entrevistas foram analisadas, tinham, de modo especial, um bom entrosamento com a comunidade. No entanto, ressaltamos o trabalho de dona Vanda Lide Schumacher Soldatelli, citada acima, e da Profa. Ester Troian Benvenutti, que foram muito além das atividades escolares.

[...], numa ocasião eu apresentei uma reivindicação [sic] que eu queria um projetor cinematográfico pra passar filmes na colônia. Porque cinema na colônia! Já era pouco nos vilarejos, imagina no interior! Então, eu comprei um projetor cinematográfico de 16mm, né? Se não estou equivocada, é tantos anos, né? E conseguia filmes de curta metragem, e conseguia com instituições em Porto Alegre, sobre higiene, sobre agricultura e algum filme

² Nomenclatura utilizada pela entrevistada, no período em que ela atuou, não havia Círculo de Pais e Mestres.

cômico. E aos domingos, eu ia passear. Eu marcava com antecedência e ia passar lá na Terceira Légua, em São Virgílio, na Conceição. Nós íamos passar os filmes. E numa ocasião pareceu uma velhinha imigrante com avental xadrez, com um lenço branco amarrado assim na cintura com umas moedas. Ela chegou na porta e disse assim: “Maestra quanto custa el cine?” Então eu disse: “Nó, nona, não precisa dinheiro. Pode entrar, o cinema é de graça.” E ela lá com o lenço e as moedas disse assim: “Ma próprio?” “Ma si, entra e vedê, no se paga gente. E ela se virou assim pra mim e disse: “Ma que pecá, que so drío restá veccia, par che adés Che Brasile el drío restá bom” [mas que lástima, que pecado que estou ficando velha, porque agora que o Brasil está ficando bom] [risos]... (BENVENUTTI, AHMSA, 1983, p. 8).

Este é um dos exemplos de professora que foi além dos limites da sala de aula e realizou atividade para os alunos juntamente com a comunidade toda. Ela buscava entrosar-se com a comunidade, queria trazer conhecimento e atividades diferenciadas para todos. Dona Ester parou de lecionar em 1960 para assumir na Câmara Municipal de vereadores. Ao participar da campanha eleitoral, foi a segunda pessoa mais votada, além de ter sido a primeira mulher a assumir o cargo. Isto demonstra sua influência e o reconhecimento pela comunidade.

Importa salientar que as comunidades reconheciam rapidamente o esforço das professoras que se identificavam com os valores da mesma, visando o máximo de aproximação com as famílias aí residentes. Aliás, pelas entrevistas podemos afirmar que essa relação aconteceu em uma “via de mão dupla”: os professores estavam dispostos a colaborar para essa relação; desempenhavam atividades que não eram obrigação sua, e a comunidade, por sua vez, se mostrava sempre disposta a colaborar e contribuir para o que fosse necessário.

No tempo de professora eu era muito consultada em pequenos probleminhas de família. Numa família que os pais não se entendiam muito, ou porque a mãe queria que a filha fosse na escola e o pai não queria. Então, a gente dava uma opinião, uma orientação. Em casos de doença também a professora era muito ouvida. Eu acho que as professoras eram muito bem vistas, muito consideradas. Eu, além de professora, fazia parte daquela comissão que no fim do ano ia visitar as outras escolas. Era como uma banca examinadora. (MORETTO, Ecirs, 1983b, p. 12).

Em seu relato, a Profa. Suely Bascu nos permite entender uma dimensão dos ideais então vigentes para o exercício do magistério, também apregoados pela Igreja Católica, ao considerar o magistério uma vocação, um tipo de sacerdócio.

Eu diria que o magistério é lindo, é maravilhoso, mas para que ele seja visto sob este aspecto é preciso que o magistério não seja só visto como profissão. O professor tem suas necessidades físicas, ele precisa ganhar, mas não é só ganância para o ordenado no fim do mês. É preciso amar a criança; é preciso amar a sua escola; é preciso fazer o que dizia São João Bosco: – “Ama e fase o que quiseres.” Ser professor em toda a parte, não só professor, ser educador em toda a parte; não seja só dentro da sala de aula, mas fora, na comunidade, na rua, na igreja, em toda parte ser educador. Ali tu vais ver, desculpe, ali você vai ver que o magistério não frustra ninguém. O magistério só nos pode dar alegrias e felicidade. Não há nada mais compensador do que ver uma criança desenhando as primeiras letras, ou balbuciando os primeiros sons, vencendo as dificuldades da alfabetização, nos trás uma alegria tão grande, que não pode ser destruída. (BASCU, AHMSA, 1991, p. 16).

Esse relato apresenta como que um pano de fundo, no qual se desenhavam as expectativas das comunidades rurais de imigrantes italianos na Serra gaúcha. Deveria ser um magistério envolvido e comprometido com as referências da comunidade, na perspectiva preferencialmente cultural e religiosa católica.

Considerações finais

Concluímos que, no referido contexto espaçotemporal, a relação educação-comunidade era intensa e ultrapassava o espaço meramente escolar. Professores eram vistos com respeito e como referência de liderança também para questões comunitárias. Além de sua dedicação ao magistério, eram solicitados como consultores para questões de família e da comunidade; atuavam como mediadores em conflitos, contribuindo e, muitas vezes, liderando a organização de eventos festivos e religiosos. As comunidades, normalmente, definiam o local para a construção das escolas, assumiam sua construção e contribuía para sua manutenção. A partir da década de 20, passaram a ceder escolas para o município, com o intuito de que esse assumisse também as despesas com o magistério. No entanto, tentavam interferir, na medida do possível, na escolha dos professores.

No contexto em questão, a partir do estudo feito, foi possível perceber o significado que a comunidade tinha para esse grupo de imigrantes. As pessoas se sentiam seguras e amparadas pela comunidade que era vista como símbolo de proteção, cuidado e assistência. Quando, em família, alguém adoentava, as pessoas da comunidade se organizavam para ajudar a respectiva família no trabalho. A comunidade se encontrava nos domingos para a reza do terço e, nesse momento, aproveitavam para conversar assuntos de interesse de todos. Dentre esses assuntos, a escola era um deles. Foi a partir dessas conversas que idealizaram e se organizaram para a sua construção. Inicialmente, a escola funcionava na própria casa do professor, ou na casa da família de algum aluno. Por vezes, o professor ficava na casa do aluno, isso era bem visto pela família que o recebia, já que, dessa forma, o professor poderia dar um “reforço”, durante a estadia, na matéria ensinada. Além do mais, era motivo de orgulho ter o professor em casa, figura respeitada e reconhecida por todos. No entanto, vale destacar que, quando essas escolas não funcionavam na casa de alunos ou do professor, então se organizavam para construí-la e, também, se responsabilizavam pela sua conservação, sempre que fosse necessário. O terreno, o material e a mão de obra se originavam da própria comunidade, cada um contribuía com aquilo que estivesse ao seu alcance.

Os professores que lecionavam nessas escolas eram escolhidos pela comunidade. A maioria não tinha formação específica para exercer a docência, no início da carreira. No entanto, se qualificaram depois, já que a prefeitura oferecia curso no período de férias, e a participação era obrigatória. Alguns professores, além de participarem dos cursos de férias, também fizeram o Complementar. Quando tinham formação específica para iniciar a docência, os principais motivos para serem escolhidos ainda eram as

questões étnicas e religiosas, preferencialmente de origem italiana, e da religião católica.

Salientamos que, mesmo a comunidade tendo cedido a escola para o município, ainda continuava a interferir na escolha dos professores que nela lecionariam, sob pena de não lhe encaminharem os filhos, caso os professores não fossem do seu agrado e conforme tradição. A influência ocorria também nos conteúdos a serem ensinados. A comunidade tinha a intenção de que, na escola, as crianças aprendessem a ler, escrever e fazer contas. Alertamos que o fato de terem cedido as escolas para o município não significa falta de interesse às mesmas; porém, sentiam dificuldades em mantê-las, principalmente no que competia ao pagamento do professor.

Destacamos, também, que os professores eram solicitados como consultores e mediadores de conflito. Se houvesse problemas com terras ou com outro “bem”, solicitavam ao professor esclarecer e mediar o problema. Eram solicitados também para ajudar em eventos festivos e religiosos. Na igreja, os professores, normalmente, eram catequistas, ajudavam nas celebrações religiosas, preparavam leituras, entoavam cânticos, organizavam o altar. Participavam dos enterros na comunidade; vários relataram ter levado os alunos para entoar hinos como forma de prestar a última homenagem aos falecidos. Alguns professores auxiliavam em tarefas domésticas e agrícolas a moradores da comunidade. Auxiliavam na escrita de cartas e até ensinavam bordado e tricô, para que as moças preparassem o enxoval.

Com isso, pudemos perceber uma relação de troca mútua. A comunidade contribuía com a escola e a influenciava, e os professores também buscavam retribuir ou mesmo agir de forma a manter essa boa relação. “Ser professor”, nesse contexto, era sinônimo de ser reconhecido, de ser autoridade: uma pessoa que sabia muito e que era considerada confiável, para resolver questões escolares e comunitárias.

Referências

ARALDI, Ângelo. *Ângelo Araldi*: depoimento [1989]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Flores da Cunha: ECIRS/UCS, 1989. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. *O coletivo ilusório*: uma reflexão sobre o conceito de comunidade. Recife/Universidade Federal de Pernambuco: Universitária (UFPE), 1985.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. de Elcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 2011. p. 185-227.

BASCU, Suely. *Sueli Bascu*: depoimento [1991]. Entrevistador: Gilmar Marcílio. Caxias do Sul, AHMSA, 1991. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto “A Cartilha do Guri – histórias da sala de aula”.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade*: a busca por segurança no mundo atual. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENINI, Silene Piva. *Silene Piva Benini*: depoimento [1988]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Garibaldi, ECIRS/UCS, 1988. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

BENVENUTTI, Esther Troian. *Esther Troian Benvenuti*: depoimento [1983]. Entrevistadores: Juventino Dal Bó e Liliana Alberti Henrichs. Caxias do Sul, AHMSA, 1983. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Entrevistas sobre Educação.

BORTOLON, Verônica Candiago. *Verônica Candiago Bortolon*: depoimento [1985]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1985. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

CORTE, Dorotéia Rizzon. *Dorotéia Rizzon Corte*: depoimento [1986]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. São Marcos, ECIRS/UCS, 1986. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

DE BONI, Luis A. A colonização no Sul do Brasil através do relato de autoridades italianas. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). *Presença Italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST, 1987. p. 205-223.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Organizado por Michael Schröter. Trad. de Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FACCIO, Emma Nilza Citton. *Emma Nilza Citton Faccio*: depoimento [1988]. Entrevistador: Corina Michelin Dotti. Antônio Prado, ECIRS/UCS, 1988. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

FOPPA, Catarina Rosa Piva. *Catarina Rosa Piva Foppa*: depoimento [1988]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Garibaldi, ECIRS/UCS, 1988. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

GARBIN, Regina Maria. *Regina Maria Garbin*: depoimento [1987]. Entrevistadora: Corina Michelin Dotti. Antônio Prado, ECIRS/UCS, 1987. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

GRANDI, Nair Menegotto Pedreira. *Nair Menegotto Pedreira Grandi*: depoimento [198?]. Entrevistadora: Corina Michelin Dotti. Antônio Prado, ECIRS/UCS, 198?. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

LUCHESE, Terciane Ângela. As escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: O olhar dos cônsules e agentes consulares. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. *Imigração e educação no Brasil*: histórias, práticas e processos escolares. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 309-331.

MERLOTTI, Vania Beatriz Pisani. *O mito do padre entre descendentes italianos: a comunidade de Otávio Rocha*. 2. ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Universidade de Caxias, 1979.

MORETTO, Marina Bridi. *Marina Bridi Moretto*: depoimento [1986]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. São Virgílio da VIª Léguas – Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1986. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

MORETTO, Paulina Soldatelli. *Paulina Soldatelli Moretto*: depoimento [1983a]. Entrevistadora: Cleodes Piazza Julio Ribeiro. São Marcos, ECIRS/UCS, 1983a. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (região Nordeste do estado).

MORETTO, Paulina Soldatelli. *Paulina Soldatelli Moretto*: depoimento [1983b]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. São Marcos, ECIRS/UCS, 1983b. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

POLETTI, Ida Menegotto. *Ida Menegotto Poletto*: depoimento [1986]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1986. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

POSSAMAI, Paulo César. *Dall'Itália siamo partiti*: a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1945). Passo Fundo: UPF, 2005.

ROSA, Adelaide. *Adelaide Rosa*: depoimento [1984]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1984. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

ROSSI, Isolina. *Isolina Rossi*: depoimento [1985]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1985. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

SOLDATELLI, Vanda Lide Schumacher. *Vanda Lide Schumacher Soldatelli*: depoimento [1988]. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1988. 1 cassete sonoro. Entrevistas concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado). Entrevista concedida a [entrevista transcrita].

WEBER, Max. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. In: FERNANDES, Florestan. *Comunidade e sociedade*: leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Nacional e USP, 1973. p. 140-143.

O processo de ensino étnico dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1938)¹

Adriano Malikoski
Lúcio Kreutz

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa sobre o processo de ensino étnico entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul. O recorte temporal contempla a formação do primeiro núcleo de imigrantes poloneses, em 1875, até a nacionalização compulsória do ensino, em 1939, destacando o processo de formação identitária e cultural das escolas étnicas desses imigrantes no Estado.

As fontes utilizadas para a pesquisa compreendem entrevistas realizadas com ex-alunos que frequentaram essas escolas e, também, com lideranças em diversos núcleos culturais de imigrantes poloneses. Essa perspectiva indica que não somente fontes materiais são objetos de pesquisa, uma vez que a história contada por pessoas, com seus diversos interesses, indica importantes caminhos para o desenvolvimento da investigação. Todos os indivíduos que fizeram parte do processo escolar são memórias vivas que podem contribuir para a construção de sentidos sobre esse processo. Quanto aos depoentes, não se encontram mais professores desse período; entretanto, ainda estão vivos ex-alunos participantes desse processo escolar, os quais, atualmente, já são octogenários, cujos depoimentos foram importantes para a pesquisa.

Com a história oral, cria-se a oportunidade de se levar em consideração as vivências dos sujeitos e seus roteiros de vida, lembrando que há uma intencionalidade tanto por quem entrevista, como por quem é entrevistado. Trata-se de uma tentativa de traduzir as impressões e representações que os sujeitos têm em relação a sua trajetória de vida. Bertaux (2010) salienta que quando se faz uma entrevista sobre experiências do passado, os indivíduos são convidados a contar suas vivências relacionadas com a intenção do pesquisador: “um pacto que filtra, orienta e predetermina a entrevista”. (BERTAUX, 2010, p. 48).

Nesse sentido, nas entrevistas realizadas, consideramos necessário, também em consonância com Bertaux (2010), orientar previamente os entrevistados sobre as intenções e os objetivos que tínhamos com a entrevista, pois nela existem sempre “mediações subjetivas e culturais entre a experiência particular vivida e sua narrativa”. (BERTAUX, 2010, p. 51). Por isso é importante dispor de vários testemunhos sobre um mesmo fenômeno social, visto que o cruzamento de informações, em relação a um mesmo objeto, pode oportunizar interpretações mais consistentes em relação ao objeto de pesquisa. Além dos depoimentos, foram utilizados documentos de acervos históricos

¹ Este capítulo tem origem na dissertação “Escolas Étnicas Polonesas no Rio Grande Do Sul (1875-1938)”, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio Kreutz, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

e referências de bibliografia sobre o tema, nos Estados do Rio Grande do Sul e do Paraná.

Metodologicamente, procedemos na perspectiva salientada por Paraíso (2012), no sentido de centrar a atenção na decomposição do que está construído, identificando, reunindo, recompondo, fazendo montagens, desmontagens, enfim, realçando a diferença e a invenção de novos sentidos e significados que as fontes podem produzir em imagens e pensamentos sobre a Educação. Contudo, para investigarmos o objeto de pesquisa, recorreremos a alguns pressupostos que auxiliassem na compreensão do processo de construção histórica.

Como primeiro pressuposto, entendemos que a verdade é uma produção humana. O que possuímos são representações da realidade. Para Foucault (2000), a própria ideologia é a verdade representada numa perspectiva de relação de poder, nos chamados regimes de verdades e em suas representações. Segundo o autor, as representações são o campo em que as ciências humanas encontram sua significação de existência, confrontando-se com a emergência dos discursos que as constituem. Assim, “a representação [...] não é, simplesmente, um objeto para as consciências humanas, [...] mas, o próprio campo das ciências humanas, e em toda a sua extensão; ela é o foco geral dessa forma de saber, aquilo que as tornam possíveis”. (FOUCAULT, 1987, p. 472).

Um segundo pressuposto é que existe uma dimensão de preservação de símbolos e mitos que subsistem ao tempo e ajudam na construção das representações da realidade. Pesavento (2008) salienta que a incorporação dessa dimensão simbólica de análise das formas de organização, pela qual os homens elaboram uma maneira particular de representar o mundo, tanto na linguagem como nas imagens possíveis do real, diz muito mais do que a materialização dos documentos e dos registros.

Como é possível observarmos, essa perspectiva metodológica de pensar a história, a partir do simbólico, aponta novos caminhos para construir as narrativas históricas. Assim, as representações subjetivas fundamentam esse novo método que multiplica os campos e as fontes de pesquisa. Além disso, as afirmações e “verdades” possuem uma interação direta com os significados num contexto determinado. Novos entendimentos passam a revelar um processo de constituição de fontes e permitem repensar a aproximação do objeto pesquisado com uma rede de interações interdisciplinares que interferem na elaboração de uma narrativa.

O terceiro pressuposto é que entendemos o conceito de *cultura e identidade étnica* na perspectiva de processo. Para Hall (2006), a concepção pós-moderna de identidade é uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente, sendo definida historicamente, isto é, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos”. (HALL, 2006, p. 12). Kreutz (2003), por sua vez, afirma que *cultura e identidade* não podem ser pensadas como um produto dado ou como um sistema fechado, mas como elemento dinâmico que agrega significados que não são fixos, entendidos como processo. O real passa a ser construído a partir do simbólico.

Nesse contexto, a própria etnicidade também passa a ser compreendida como processo. Poutignat e Streiff-Fenart (1998) asseveram que *eticidade* não é uma qualidade biológica, adquirida desde o nascimento, mas é um processo contínuo de construção/reconstrução, requerendo ser expresso e validado na interação social. Não existem categorias, a *priori*, as quais definam que um indivíduo pertence a este ou àquele grupo. O que distingue um grupo social de outro são as percepções que cada qual possui de si na interação social. Hannerz (1997) pondera que os limites das *fronteiras* interétnicas no mundo são traçados pela vivência na perspectiva dos múltiplos processos identitários e culturais, sem serem, muitas vezes, baseados na sujeição dos indivíduos, numa ordem fixa e estável.

Nesse sentido, “a liberdade da zona fronteira é explorada com mais criatividade por deslocamentos situacionais e combinações inovadoras, organizando seus recursos de novas maneiras, fazendo experiências. Nas zonas fronteiriças, há espaço para a ação no manejo da cultura”. (HANNERZ, 1997, p. 24). Portanto, o processo escolar étnico forma-se na interação dialógica que determinado grupo possui de si próprio e na consciência do que é característico de seu processo identitário e cultural.

No caso da pesquisa em questão, trata-se de um processo identitário que tem por cenário as condições dos núcleos rurais com expressivo número de imigrantes poloneses. A formação do primeiro núcleo da imigração polonesa no Rio Grande do Sul foi em 1875, quando 26 famílias oriundas do Norte da Polônia fixaram-se na Colônia Conde D’Eu (hoje, Município de Carlos Barbosa). Porém, sua maior expansão ocorreu na última década do século XIX, com a chamada “febre brasileira”, quando muitos imigrantes, influenciados por propaganda das companhias de navegação e por incentivos, como o pagamento da passagem marítima dos portos da Europa, decidiram emigrar para o Brasil.

Nas referências aos números de imigrantes poloneses que vieram ao Brasil e ao Rio Grande do Sul, não há uma estatística oficial confiável, pois a denominação de nacionalidade trazida pelos imigrantes, muitas vezes, referia-se aos países que ocupavam o território polonês naquele período histórico. Nesse sentido, as estatísticas mostram números de imigrantes russos, austríacos e prussianos, conforme citado anteriormente.

Certamente, grande parte desse contingente dos nominados sob essas nacionalidades, de fato, foram imigrantes poloneses, por convicção e/ou por pertencimento étnico. Segundo as estimativas do início dos anos 20, chegaram ao Brasil, aproximadamente, 102.196 poloneses. Destes, segundo Gardolinski (1958), cerca de 27.000 vieram para o Rio Grande do Sul. Porém, estima-se que esse número tenha sido maior, devido aos passaportes de muitos imigrantes serem referentes aos países que ocupavam o território polonês.

A seguir, apresentamos um breve relato sobre a situação escolar dos imigrantes poloneses provenientes de territórios ocupados pela Prússia, Rússia e Áustria, o qual

nos ajuda a compreender as representações que a escola possuía no imaginário dos imigrantes poloneses, quando vieram para o Rio Grande do Sul.

Condições de ensino entre os poloneses nos territórios ocupados antes da emigração

Para uma melhor compreensão da organização das escolas da imigração polonesa, é necessário levar em conta a realidade de dominação a partir das frequentes divisões do território polonês em que, sucessivamente, nos anos de 1772, 1793 e 1795, Rússia, Prússia e Áustria dividiram entre si o território polonês. Essa dominação durou até o fim da Primeira Guerra Mundial.

Marmilicz (1996) afirma que, entre poloneses, foi possível constatar um complexo de inferioridade em relação a outras etnias por serem considerados, oficialmente, como prussianos, russos ou austríacos, e que esse sentimento de pertencimento étnico os acompanhou com inquietação no processo de emigração, pois não se conformavam em ser registrados sob nacionalidades diferentes no país de adoção, o Brasil.

Para Wachowicz (1970), o principal problema na região, que se encontrava sob domínio prussiano, e que influenciava o ensino, foi o agrário. A questão da posse das terras, principalmente nas regiões da Pomerânia e Pôznania, ocorria ainda sob um regime de servidão, havendo até promessas de uma reforma agrária pelas autoridades alemãs. Porém, os altos índices demográficos faziam das pequenas propriedades, em sua maioria, estabelecimentos economicamente ineficientes e insuficientes para atenderem o sustento de uma família numerosa.

Segundo Wachowicz (1970), houve uma tentativa de reforma agrária em 1848. Porém, os minifúndios existentes não foram extintos, sendo criados, inclusive, alguns latifúndios chamados de *folwark*, pertencentes à nobreza e a abastados proprietários, geralmente germânicos. As sobras foram divididas em pequenos lotes de 2 a 6 alqueires, o que impedia qualquer ascensão social dos camponeses.

Tal estrutura era sustentada ainda por pesados impostos sobre os proprietários de terras, forçando, muitas vezes, o camponês a vender suas pequenas glebas para saldar suas dívidas, sem contar a imensa massa de lavradores que não eram proprietários de terras e que, de acordo com Wachowicz (1970), somavam 41% sob o domínio prussiano. Essa estrutura fundiária impedia qualquer progresso da população polonesa, que via na emigração um meio de busca de liberdade e de posse de terras.

Juntamente com a questão da propriedade, existiu também um processo de “despolonização” dos territórios ocupados, no qual a língua polonesa foi proibida nas escolas, igrejas, repartições públicas e em todos os atos oficiais. O funcionamento das escolas não foi proibido, mas a língua do ensino teria de ser o alemão: “Nas escolas começou-se a açoiar barbaramente as crianças que não queriam falar e rezar em alemão [...], os pais que saíssem em defesa dos filhos eram processados.” (STANISLAW; ZYCHOWSKI, 1963, p. 126).

No meio desse clima de hostilidades contra a população polonesa, um fato que convém destacar é que, entre os poloneses sob a dominação prussiana, o índice de analfabetismo era bastante baixo, em torno de apenas 3%. Wachowicz (1970) considera que, certamente, a intenção não era trazer maior desenvolvimento e progresso para a população polonesa, mas ampliar a dominação e, conseqüentemente, sua germanização.

Em relação à escola, os poloneses do território sob domínio russo tiveram uma realidade ainda mais restritiva. O funcionamento das escolas era proibido, bem como a língua, tanto no uso cotidiano quanto em qualquer manifestação pública ou religiosa. Professores, padres, intelectuais eram perseguidos e condenados a trabalhos forçados na Sibéria. De acordo com Dembicz e Kieniewicz (2001), “a Rússia tendeu, com grande sucesso, à eliminação do polonismo dos terrenos orientais” (DEMBICZ; KIENIEWICZ, 2001, p. 31), tendo como intenção – assim como acontecia nos territórios ocupados pela Prússia – limitar o acesso dos poloneses à propriedade de terras.

Gardolinski (1958) refere que a Rússia Tzarista temia a cultura polonesa, fazendo de tudo para proibir escolas, dificultando a construção de estradas, indústrias, a fim de manter o povo na ignorância e na miséria. Para o caso específico desta pesquisa, convém salientar que parte expressiva dos imigrantes vindos para o Rio Grande do Sul provinha dos territórios ocupados pela Rússia, do centro e norte da Polônia, de cidades como Lublin, Wilno e Lwów. Tratava-se, principalmente, de camponeses miseráveis e sem instrução, que “não podiam evidentemente trazer bens materiais e intelectuais”. (GARDOLINSKI, 1958, p. 12). Porém, essa política de perseguição e de “eliminação” do polonismo reforçava ainda mais o espírito de organização por meio da língua e da sua religião.

A consequência direta da dominação russa foi o empobrecimento das regiões ocupadas e o surgimento de uma imensa multidão de analfabetos sem acesso às escolas. Por esses motivos, e a partir dessas condições, os imigrantes vindos sob a dominação russa eram majoritariamente trabalhadores braçais sem instrução ou nível mínimo de ensino.

Dembicz e Kieniewicz (2001) argumentam que ser “polonês” significava a esperança, apesar de todos os esforços empregados pelas nações ocupantes para estabelecerem sua posição de supremacia na Europa. Porém, havia sempre dúvida, medo e temor ao refletir se realmente era conveniente insistir na construção de uma identidade polonesa, devido a mais de 100 anos de dominação. “Os poloneses do século XIX viviam de ilusões, mas não tinham outra escolha. Sem elas, provavelmente, não sobreviveriam ao período de opressão. O problema deles era que não se submetiam à outra identidade”. (DEMBICZ; KIENIEWICZ, 2001, p. 34).

Assim, os esforços dos russos em impor sua cultura esbarravam no sentimento polonês de pertencimento étnico que habitava o imaginário desses camponeses, principalmente em relação à busca de liberdade política e à constituição de um estado independente. No que se refere à ocupação russa, Kieniewicz (1996) afirma que um “fator positivo foi a formação da consciência nacional através do esforço educativo

levado a cabo no seio das famílias, nas paróquias e, onde era possível, nas escolas”. (KIENIEWICZ, 1996, p. 27).

O ensino, apesar de ser proibido oficialmente em escolas, acontecia na família, sendo a mãe e a avó as responsáveis por instruir as crianças na língua polonesa e nas práticas culturais próprias de seu grupo. Os poloneses, mesmo não possuindo um Estado Político próprio, mantiveram seus hábitos e práticas de aprendizagem fundamentadas na utilização da língua e nas demais dimensões de seu processo identitário.

A situação da escola sob o domínio austríaco também era deficiente. Apesar de possuírem maior liberdade por parte dos austríacos, as escolas no território ocupado não funcionavam adequadamente, pois 41% dos integrantes dessa população eram analfabetos. Mais uma vez, o grande problema era a posse de terras e a conjuntura econômica, que não trazia progresso para a população polonesa.

Conforme Gardolinski (1958), a Europa pré-emigração, após a Revolução Francesa, passou por notáveis transformações econômicas, com constantes movimentos de massas de trabalhadores devido à industrialização. Na região da Polônia, devido à condição política nos territórios ocupados, essas transformações não eram sentidas pelos poloneses, que foram se acostumando a viver às margens da cultura germânica e austríaca, embora a Áustria permitisse maior liberdade na utilização da língua, nas organizações políticas e nas igrejas.

De acordo com Stawinski (1999), após a Áustria ser expulsa da confederação germânica, em 1866, com a batalha de Sadova, vencida pela Prússia, havia certa política de justiça social e de concessões por parte da Coroa austríaca. Sendo o território austríaco habitado por diversos grupos étnicos, o imperador Francisco José I obrigou-se a governar com mais brandura para manter a paz em seu país.

Por esse motivo, os territórios da Galícia dispunham de certa autonomia, possuindo o direito de formar sua própria junta de governo e com permissão de utilizar a língua polonesa nas igrejas, repartições públicas e nas escolas. Entretanto, a situação era de extrema miséria nas propriedades agrárias, em grande parte, de apenas dois hectares. Havia um grande contingente populacional que aumentava a cada ano e que, atraído por propagandas de companhias de navegação marítimas, via na emigração a oportunidade de possuir terras e liberdade política. Ainda, segundo Stawinski (1999), um dado importante: da Galícia austríaca emigraram cerca de um milhão de poloneses, a maioria com destino para os Estados Unidos. Destes, pouco mais de 8.280 vieram para o Brasil.

Processo escolar entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul

Quando os poloneses chegaram ao Brasil, devido às dificuldades com a língua e ao isolamento nos núcleos coloniais onde foram instalados, a interação dos poloneses com outros grupos de imigrantes foi difícil. Viveram constantes deslocamentos, muitas vezes, longe de povoados e regiões onde pudessem vender os excedentes de sua produção. Por ser o terceiro grande grupo de imigrantes a chegar, após os alemães e

italianos, ficaram com os locais mais longínquos e de difícil acesso do Rio Grande do Sul. Podemos afirmar que os imigrantes poloneses ocuparam lotes coloniais em quatro regiões distintas, onde foram formadas comunidades e escolas.

A primeira região da imigração polonesa está localizada entre o Litoral e a Serra no sudeste do estado. Compreende as cidades de Rio Grande, Pelotas, Dom Feliciano, Mariana Pimentel, Camaquã, Barão do Triunfo, Santo Antônio da Patrulha e Porto Alegre.

A segunda região localiza-se na Serra gaúcha, abrangendo os Municípios de São Marcos, Antônio Prado, Veranópolis, Santa Tereza, Santa Bárbara, Bento Gonçalves, Guaporé, Casca, Nova Prata, Nova Roma do Sul, Vista Alegre do Prata e arredores.

A terceira região, formada pelas localidades denominadas de Colônias Novas, constituídas também de indivíduos que migraram da região da Serra, está localizada ao norte do estado, compreendendo o Planalto e o Vale do Uruguai, nos Municípios de Erechim, Getúlio Vargas, Gaurama, Carlos Gomes (Nova Polônia), Dourado, Balisa, Marcelino Ramos, Áurea, Lajeado Valeriano, Barão do Cotegipe, Centenário, Aratiba, Capoveré, Iraí e Frederico Westphalen, dentre outras localidades menores.

A quarta região de imigrantes poloneses localiza-se nas Missões, denominada também de “Colônias Novas”, compreendendo Santo Ângelo, Ijuí, Santa Rosa, Guarani das Missões, Três de Maio, Tucunduva e arredores.

De acordo com Gardolinski (1958, p. 21), cronologicamente, a ocupação nos períodos com maior número de imigrantes nas áreas coloniais no estado segue o seguinte roteiro:

- 1886: Santa Bárbara e Santa Tereza (Bento Gonçalves).
- 1890-1894: Veranópolis, Nova Virgínia, Nova Bassano, Monte Vêneto, Nova Roma do Sul, Nova Prata, Antônio Prado, São Marcos, Santo Antônio da Patrulha, Casca, Guaporé, Ernesto Alves, Dom Feliciano, Mariana Pimentel, São Jerônimo, Porto Alegre, Rio Grande, Jaguari, Ijuí, Guarani das Missões.
- 1911-1913: Guarani das Missões e região, Erechim e região.

Quando se trata de escolas polonesas no Rio Grande do Sul, a obra *Escolas da colonização polonesa no Rio Grande do Sul*, Gardolinski (1977), é a referência principal como fonte de dados. É um dos poucos estudos que abordam essa temática no Rio Grande do Sul.

Renk (2009), pesquisando mais especificadamente o sistema de ensino entre imigrantes poloneses e ucranianos no Paraná, ressalta que as escolas caracterizavam-se por ensinar saberes na língua de origem do grupo e que eram raras as colônias que não possuíam uma escola étnica. Pela necessidade que sentiam de uma maior interação entre si e motivados também pelo fator religioso, puseram-se a erigir capela, escola e o salão para a vida em sociedade, quando isso foi possível.

Antes do surgimento das primeiras sociedades, em alguns núcleos coloniais, as crianças estudavam em casas que comportassem uma rudimentar sala de aula, atendidas

por professores selecionados na própria comunidade, escolhidos entre os que apresentassem alguma instrução ou domínio do conhecimento mínimo necessário para o magistério. Segundo Gardolinski (1977), logo que construía a igreja em conjunto com a sede da sociedade, edificavam também uma escola. Inicialmente, ensinavam-se, em língua polonesa, os rudimentos da escrita, da leitura e dos cálculos, a história da Polônia, além de geografia e artes.

Uma das primeiras escolas étnicas da imigração polonesa no Rio Grande do Sul, da qual se tem notícia, foi criada em 1897, mantida pela Sociedade Concórdia em Porto Alegre. Até o momento, foi possível constatar um total de 128 escolas étnicas polonesas, localizadas em diferentes regiões e núcleos coloniais do estado.

Tais escolas étnicas, ao longo do tempo, foram multiplicando-se conjuntamente com as comunidades existentes. Nos primeiros anos, ensinavam somente em língua polonesa. Posteriormente, começaram a ensinar também em língua vernácula, pois se interessaram por seus filhos aprenderem português para se inserirem mais adequadamente no contexto nacional e, também, para atenderem as exigências impostas pelo governo, no processo de nacionalização do ensino.

A maior parte das escolas polonesas era comunitária; eram mantidas pelos próprios colonos, sob a forma de mensalidades pagas com dinheiro ou mantimentos de primeira necessidade, repassados diretamente para o professor. Como ressalta Luporini (2011), “os poloneses que imigraram para o Brasil eram, em sua maioria, trabalhadores braçais. O que impressiona é o fato de serem capazes de criar uma rede de escolas e de professores”. (LUPORINI, 2011, p. 9).

As escolas dos imigrantes poloneses eram de dois tipos: escolas leigas e/ou escolas confessionais. Nas escolas leigas, após a criação da sociedade, as comunidades construía as escolas ou ofereciam o espaço para o ensino. Responsabilizavam-se pela compra de mobiliário e material didático e, ainda, pelo pagamento dos professores. No início, não contavam com nenhum tipo de ajuda governamental, mas, em anos posteriores, algumas escolas começaram a receber algum subsídio do estado ou dos municípios, para o pagamento dos professores.

As escolas confessionais, por sua vez, eram vinculadas a congregações religiosas que cobravam mensalidade dos alunos, sendo mantidas e administradas por religiosas ou sacerdotes católicos. A partir de 1920 – com a Polônia, como Estado independente, no cenário da Europa pós-guerra –, os núcleos coloniais de imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul e em outros estados começaram a receber acompanhamento por intermédio do consulado polonês em Curitiba, que enviava professores e livros didáticos.

As escolas polonesas estavam vinculadas a duas associações desses imigrantes: a Kultura e a Oswiata. A Kultura tinha uma orientação leiga e liberal e congregava a Associação dos Professores das Escolas Polonesas Particulares no Brasil. No Rio Grande do Sul, segundo censo realizado pelo cônsul polonês Kasimierz Gluchowski (2005), ainda em 1924, havia 22 escolas da Kultura.

A Oswiata, que em português significa Educação, possuía apenas seis escolas em todo o estado. Essas escolas possuíam uma orientação confessional, geralmente vinculada a religiosas e religiosos católicos, e congregava a Associação dos Professores das Escolas Polonesas Cristãs. Ainda segundo censo de Gluchowski (2005), havia também 20 escolas ditas isoladas, que não possuíam filiação alguma.

Conforme o censo escolar da imigração polonesa no Brasil, realizado pelo Consulado da Polônia de Curitiba, na véspera da Nacionalização do Ensino, em 1937, havia no Rio Grande do Sul 128 escolas étnicas polonesas com 4.560 alunos, nas quais lecionavam 114 professores. Dessas escolas, 117 tinham ensino bilíngue (português e polonês), 10 possuíam ensino em português e uma contava com ensino somente em polonês. Ainda em relação a essas escolas, 19 estavam fechadas, temporariamente, por falta de professores e três estavam em organização, perfazendo um total de 106 escolas em atividade.

No Brasil, esse número, de acordo com Malczewski (1998, p. 22-23), sem contar as escolas fechadas, foi de 330, sendo 293 escolas leigas e 37 confessionais, concentradas principalmente no Estado do Paraná. Nas referidas escolas, 287 professores ensinavam a um total de 9.316 crianças, matriculadas regularmente até 1937.

Considerações finais

Pesquisar o processo escolar entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul é uma tarefa instigante e, ao mesmo tempo, complexa, porque implica a busca por fontes dispersas e/ou perdidas. Isso exige mais atenção – no que se refere a pequenos sinais, vestígios, lembranças, resquícios de significados e sentidos que os imigrantes foram deixando – para reuni-los, aos poucos, e formar o *corpus de pesquisa*.

Nesse texto, apresentamos alguns resultados, da pesquisa sobre as escolas étnicas da imigração polonesa no Rio Grande do Sul. Inicialmente, parece-nos importante salientar a especificidade da imigração polonesa em relação a outros grupos de imigrantes no que se refere à questão escolar e mesmo de cidadania, pois a maior parte desses imigrantes provinha de regiões sob o domínio russo, alemão ou austríaco. Esses países tiveram pouco ou nenhum interesse em favorecer as organizações culturais polonesas na condição de dominados.

Nesse sentido, os imigrantes poloneses apenas tinham uma longínqua noção de tradição escolar étnica por meio da tradição familiar dos antepassados, pois se encontravam sob o domínio de potências estrangeiras sem interesse em suas especificidades culturais. Por isso, é importante realçar que, não obstante, em ambiente desfavorável, eles recorriam a uma prática doméstica de ensino da leitura e da escrita – mesmo que rudimentar – ministrada, principalmente, pelas mães e avós. Temos aí o apego a valores culturais propagados na região em períodos anteriores, quando poloneses, lituanos e ucranianos viviam em liberdade política e cultural. Essa prática

continuou nas famílias desse grupo de imigrantes em sua fase inicial no Rio Grande do Sul, quando ainda não haviam instalado suas escolas étnicas e estavam distantes da disponibilidade de escolas públicas.

Também é importante salientar que os imigrantes poloneses foram o terceiro maior grupo de imigrantes vindos ao Rio Grande do Sul, que constituíram comunidades mais homogêneas. De modo diferente dos grupos étnicos anteriores, tiveram acesso a terras, inicialmente, em localidades que dificultavam a formação de organizações comunitárias, seja pela distância entre si, seja pela sua dispersão entre moradores de outros grupos étnicos, como foi realçado acima. Mas, a partir do momento em que encontraram condições favoráveis, não hesitaram em erigir estruturas comunitárias em seus núcleos rurais, que favorecessem a integração, com destaque para as escolas, salões da sociedade e capelas.

As escolas étnicas polonesas conseguiram desempenhar seu papel na ação educadora dos filhos e até, em alguns casos, de crianças descendentes de outras nacionalidades. Contudo, não conseguiram atingir todas as crianças em idade escolar nas colônias, porque faltavam recursos para a manutenção das escolas, tais como material didático e professores. Em alguns casos, havia também desentendimentos de ordem ideológica, com reflexos nas organizações comunitárias.

É preciso salientar ainda que, em muitas famílias, as crianças começavam a trabalhar desde muito cedo, ficando a frequência à escola em segundo plano. Muitos até começavam a estudar e logo evadiam da escola porque precisavam trabalhar em casa, na roça. Em relatos de ex-alunos e em documentos, há também referências sobre o salário dos professores pago pelas comunidades. Como se constatou também em outros grupos étnicos, entre os imigrantes poloneses, o salário pago ao professor era irrisório, sendo necessário desempenhar outras atividades para conseguir o seu sustento.

Nas condições precárias de sobrevivência, o investimento em educação pelos colonos era pouco expressivo. Gluchowski (2005) corrobora, afirmando que era muito difícil convencer os colonos a mandar os filhos para a escola e arcar com os custos da mensalidade: “É necessária muita energia para explicar ao colono que são indispensáveis maiores contribuições em favor das escolas, que é preciso um maior zelo para enviar as crianças às escolas nos lugares onde já funcionam.” (GLUCHOWSKI, 2005, p. 200).

Em algumas localidades com maior concentração populacional, havia a disponibilidade de escolas públicas e, nessas situações, os imigrantes poloneses enviavam seus filhos para estudar. Outro aspecto que merece atenção: na véspera do processo de nacionalização do ensino, em 1938, das 128 escolas étnicas polonesas em funcionamento no estado, mais de 90% delas funcionavam com ensino bilíngue, o que retrata grande interesse desse grupo de imigrantes em integrar-se na cultura nacional.

Nesse sentido, o processo escolar das escolas étnicas polonesas teve desenvolvimento próprio, com as características culturais trazidas com os imigrantes

dos territórios ocupados, somando-se ao novo contexto da colonização no Rio Grande do Sul, por meio de constantes adaptações e readaptações.

Enfim, as fontes examinadas permitem concluir que, efetivamente, houve um processo escolar étnico – entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul, de 1875 a 1938 – interrompido com a nacionalização compulsória do ensino, promovida pelo Estado Novo no Brasil, pelo Decreto-lei 406, de 1938, e essa experiência perdura na memória de muitos descendentes de imigrantes, que vivenciaram esse processo escolar étnico.

O processo de organização do sistema de ensino realça quão importante eram essas escolas para os imigrantes poloneses e a seus descendentes. O fechamento das mesmas gerou exasperação de ânimos e conflitos, por ocasião da Campanha de Nacionalização promovida pelo Estado Novo, em que escolas étnicas foram proibidas e fechadas, sem serem adequadamente substituídas, em muitos casos, por escolas públicas, deixando parte desse grupo de imigrantes sem escolas. Enfim, como pudemos observar anteriormente, embora em um contexto diferente ao da época das dominações do século XIX, os poloneses novamente ficaram sem suas escolas étnicas, as quais eram importantes para o desenvolvimento do processo cultural-identitário, além de importar para a inserção desses imigrantes e descendentes, na cultura nacional brasileira.

Referências

- BERTAUX, Daniel. Três funções das narrativas de vida. In: BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- DEMBICZ, Andrzej; KIENIEWICZ, Jan. *Polônia e polono-brasileiros*. Varsóvia: Cesla, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e a coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: M. Fontes, 1987.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- GARDOLINSKI, Edmundo. Imigração e colonização polonesa. In: BECKER, Klaus (Org.). *Enciclopédia Rio-grandense*. Canoas: Regional, 1958. p. 3-114. v. 5.
- _____. *Escolas da colonização polonesa no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: UCS, 1977.
- GLUCHOWSKI, Kazimierz. *Os poloneses no Brasil*. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana – Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro: PPGAS – Museu Nacional – UFRJ, v. 3, n. 1, p. 7-39, 1997.
- KIENIEWICZ, Jan. Os poloneses e sua história. In: DEMBICZ, Andrzej; KULA, Marcin, *Relações entre Polônia e Brasil: passado e presente*. Varsóvia: Cesla, 1996. p. 19-38.
- KREUTZ, Lúcio. Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade? Série Estudos – *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande: UCDB, n. 15, p. 81-92, jan./jun. 2003.

LUPORINI, Teresa Jussara. Educação polonesa: os fundamentos da educação escolar étnica revisitados. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio (Org.). *Imigração e educação no Brasil: histórias, processos e práticas escolares*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 165-190.

MALCZEWSKI, Zdzislaw. *A presença dos poloneses e da comunidade polônica no Rio de Janeiro*. Varsóvia: Cesla, 1998.

MARMILICZ, Paulo Tomaz. *A antiga colônia polonesa de Guarani das Missões e suas relações atuais: reflexão em torno do camponês guaraniense, sua trajetória histórica, suas realizações econômicas e desafios – 1891-1996*. Ijuí: Policromia, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-46.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POUTIGANT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *As teorias da etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

RENK, Valquíria Elita. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

STANISLAW, Arnold; ZYCHOWSKI, Marian. *Esboço da história da Polônia*. Varsóvia: Ed. Polônia, 1963.

STAWINSKI, Alberto Victor. *Primórdios da imigração polonesa no rio Grande do Sul (1875-1975)*. 2. ed. Porto Alegre: EST, 1999.

WACHOWICZ, Ruy. As escolas da colonização polonesa no Brasil. *Anais da comunidade brasileiro-polonesa*. Curitiba: Champagnat, 1970.

Documentos

BRASIL. Decreto-lei 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Coleção de Leis do Brasil – 1938, p. 92. v. 2. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, RJ, 6 de maio de 1938, Seção 1, p. 8494.

PRZEGLAD, *Towarzystw i szkół Polskich w Brazylii*. Relatório das sociedades e escolas polonesas no Brasil – Estado do Rio Grande do Sul – Realizado pelo consulado da Polônia em Curitiba, 1937.

Atenção à Linguagem

Caminhos de uma pesquisa aplicada à infância: possibilidades de mediação da leitura de poesia na escola¹

Andreia Silva De Negri
Flávia Brocchetto Ramos

O ritmo é a primeira experiência da criança com a poesia. Ainda no útero, ela é embalada pelo pulsar do sangue materno. Arrancada desse universo, essa primeira experiência é substituída pela voz da mãe, que canta acalantos que repetem as batidas do coração:

*“Boi, boi, boi,
Boi da cara preta
Pega esse menino
Que tem medo de careta.”
(Mara Jardim, 2012)*

Introdução

Este texto objetiva apresentar a pesquisa de Mestrado intitulada *Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental*, no que diz respeito às intenções iniciais e aos caminhos percorridos ao longo do estudo. Como o título da investigação anuncia, a leitura da poesia na infância, mediada pelo professor no espaço escolar, constituiu a temática, que pretendeu indicar a poesia como um caminho para a formação dos estudantes.

O estudo insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia e vincula-se ao projeto de pesquisa intitulado “PNBE 2010 na escola: leituras possíveis”, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos, tendo como referência o que já vem sendo feito em termos de pesquisas sobre a importância da poesia para o desenvolvimento infantil e para o letramento literário e o que pouco encontramos a respeito do entrelaçamento entre poesia, alfabetização e letramento na esfera da prática escolar, tendo em vista a condição de professora alfabetizadora da pesquisadora durante a pesquisa. A seguir, explicitaremos a justificativa para tal escolha e a metodologia aplicada durante o estudo.

Ao discutirmos sobre poesia e infância, é natural que vinculemos essa relação à escola, uma vez que muitos conhecimentos se dão (ou são consolidados) a partir da instituição – e um deles pode ser a poesia. Entendida por nós como uma manifestação do sensível –, que pode materializar-se de diversas formas no campo da arte. Utilizada nesta pesquisa como sinônimo de texto poético em linguagem verbal, a poesia estabelece estreita ligação com a criança desde os seus primeiros momentos de vida, quando aquela, ainda no ventre materno, sente o ritmo pulsante do coração da mãe.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação: *Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental*, sob a orientação da Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

Nesse caso, é a musicalidade, marcada pelo ritmo da batida, que envolve o bebê em segurança e tranquilidade.

Ao nascer, as cantigas de ninar podem dar ensejo à relação íntima de afeto entre a criança e os seres que dela cuidam. Desta vez, o ritmo é combinado à melodia e à palavra para acalmar e fazer dormir. Os brincos sucedem os acalantos e envolvem os sentidos do corpo da criança, que é delicadamente tocada durante a brincadeira. Mais adiante, quando a criança tem maior domínio da linguagem, os trava-línguas passam a incorporar de modo lúdico as experiências infantis.

A interação com a musicalidade da poesia continua percorrendo a primeira infância, por meio de canções, brincadeiras de roda, parlendas, adivinhas, etc., participando do desenvolvimento emocional, social e cultural da criança. Chegando à escola, é possível consolidar a relação da criança com a poesia, promovendo o diálogo entre o leitor infantil – que aos poucos emerge – e a poesia a ele direcionada. Entre ambos, podemos encontrar uma conexão de afinidade na percepção de mundo, pois criança e poesia buscam interagir pelo ludismo e pela sensibilidade. Contudo, percebemos que muitas crianças não têm tido acesso a esse repertório poético popular importante para o desenvolvimento infantil, cabendo à escola proporcionar o resgate de tais elementos culturais.

Quando pensamos na criança de 6 anos, em início de escolarização, a expectativa recai sobre a alfabetização e o letramento (estando a primeira inserida na proposta de lettrar), levando-nos à procura de caminhos para a efetivação desse processo cognitivo. Compreendemos que a poesia, em tal caso, pode ser inserida na sala de aula como parte do letramento, tendo como ponto de partida as vivências lúdicas anteriores, que são levadas pelos pequenos à escola (ou mesmo oportunizando tais vivências poéticas, quando ainda não exploradas pelos pequenos). Entendemos, ainda, que levar para o cotidiano escolar a poesia constitui um caminho para a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, ou seja, ler e escrever – ao som da poesia – podem oportunizar o desenvolvimento de um leitor estético, que contempla e produz sentidos, e de um escritor que reflete sobre a linguagem e sobre si – como alguém que aprende e se constitui pelo suporte da palavra artística. Aliando (e não separando) os saberes da literatura ao estudo da língua, é possível potencializar os processos de aprendizagem das classes de alfabetização, possibilitando a interação com a linguagem mais significativa.

Ao oportunizarmos a mediação da leitura da poesia ainda no primeiro ano escolar do Ensino Fundamental, estaremos atuando como promotores do letramento literário. Este é entendido como um processo de escolarização da literatura, que busca a apropriação do texto literário, como uma estrutura artística de fins estéticos, ou seja, trata-se de promover a interação dos estudantes com a literatura, partindo de uma abordagem que valorize a natureza polissêmica e subjetiva dos textos.

Pela mediação docente, é possível promover uma educação literária que desenvolva o olhar atento, crítico e sensível sobre a poesia. Para tanto, a atuação do mediador de leitura necessita estar pautada na consciência da complexidade do gênero

textual e no comprometimento com o planejamento de estratégias de leitura, que visem a intervenção eficiente no processo de leitura, compreensão, interpretação e produção de sentidos.

Sabemos que aprender a ler e a escrever ainda no 1º ano do Ensino Fundamental é um dos principais objetivos da escola, que busca proporcionar condições para que tais habilidades se desenvolvam. Contudo, a aprendizagem desvinculada de saberes humanizadores não forma plenamente um sujeito cognoscente. Saber extrapola os limites dos conteúdos; o saber abrange o autoconhecimento, a construção de conceitos sobre o mundo que nos cerca e a resolução de problemas, dentre outros. Saber ler, nessa perspectiva, não significa somente a compreensão do sistema de escrita alfabético, mas compreender o mundo e a si próprio, assim como escrever transcende a representação gráfica de um sistema; diz respeito à expressão de ideias de modo reflexivo e sensível. A literatura, nesse sentido, pode contribuir para o desenvolvimento humano e o incremento do pensamento e da linguagem verbal.

Os estudos sobre o conceito de letramento, trazidos por Soares (1998), discutem a importância do uso social da leitura e da escrita, indicando as diversas formas de a linguagem fazer parte da nossa vida e da necessidade de nos apropriarmos dela cotidianamente. Cosson (2006), de modo mais específico, investiga a importância da formação do leitor literário na comunidade escolar, tendo como ponto de partida a mediação docente. Em ambos os casos, o entendimento de leitura e escrita encaminha-se para a formação psicológica, social e cultural dos estudantes.

Na pesquisa *Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental*, acolhemos tanto os estudos sobre letramento, em nível de uso social da leitura e da escrita, quanto os estudos que se debruçam sobre a necessidade da presença do texto literário no desenvolvimento humano. Ao nosso olhar, um torna-se complementar ao outro.

O entrelaçamento entre poesia e letramento, portanto, apresentou-se como um caminho e um desafio, os quais definimos na pesquisa com a expectativa de validar a experiência estética pela poesia, como meio de sensibilização humana e, ainda, contribuir para o estudo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, que, cada vez mais, vem sendo alvo de investimentos das políticas públicas dos governos.

Como exemplos, trazemos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE),² que visa acesso aos bens culturais e ao estímulo à leitura, a partir da distribuição de obras literárias a todas as escolas públicas brasileiras e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic),³ que, a partir de 2013, oferece formação para

² O PNBE abrange todo o território nacional e atende as escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No primeiro capítulo, detalharemos mais informações sobre o Programa.

³ O Pnaic, do qual Andreia participou em 2013, como professora em formação, é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e objetiva o aprimoramento das práticas docentes com vistas à aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização, no que se refere à apropriação do sistema alfabético de escrita e à alfabetização matemática. Para tanto, utiliza-se um material de estudo e apoio ao professor, organizado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel/UFPE). Há encontros

professores que atuam nas escolas públicas, em turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, e apresenta como proposta discutir a alfabetização na perspectiva do letramento.

O material teórico encaminhado aos professores que participam do Pnaic,⁴ assim como o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 56), assinala a necessidade de proporcionar aos estudantes atividades de leitura e escrita que partam, por exemplo, da poesia popular, como as quadrinhas, parlendas e canções, devido à frequência com que esses textos circulam oralmente na vivência que antecede a chegada das crianças à escola e pela estrutura sonora privilegiada.

Ainda como iniciativa para consolidar a proposta de alfabetizar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel), também passou a distribuir jogos de alfabetização a todas as escolas públicas de Ensino Fundamental. O material constitui-se de dez jogos que contemplam habilidades necessárias à leitura e à escrita, que correspondem à análise fonológica (sem correspondência com a escrita), à reflexão sobre os princípios do sistema alfabético (com correspondências grafofônicas) e aos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, sendo que a ênfase é dada aos jogos do primeiro e do segundo grupo.

Em vista do contexto de pesquisa em que se deu o estudo aqui relatado, não pudemos ignorar o processo de alfabetização pelo qual as crianças estavam passando, fato que nos mobilizou a propor, em determinados momentos das ações práticas de mediação da leitura literária, situações de leitura e escrita, tendo como foco a interação dos estudantes com o sistema de escrita alfabético. Portanto, ao elaborarmos as estratégias de abordagem da poesia envolvendo as habilidades de leitura e de escrita em sala de aula, consideramos as orientações vigentes no que se refere à proposta de alfabetizar letrando. Desse modo, o contexto, as vivências anteriores, o ludismo e a atuação reflexiva foram contemplados na nossa prática de mediação docente, ao longo da fase experimental do estudo. A seguir, apresentaremos as intenções e os caminhos iniciais que orientaram a nossa pesquisa.

presenciais, de frequência quinzenal, nos quais os textos das unidades de estudo são discutidos e problematizados a partir de atividades voltadas aos alunos e/ou à reflexão sobre a prática dos professores alfabetizadores. No ano de 2013, os estudos estavam voltados à Língua Portuguesa e, em 2014, o foco está sendo a Matemática. As prefeituras municipais têm autonomia para decidir pela adesão ou não ao Pacto. A Secretaria Municipal de Educação (SMEd) de Caxias do Sul, na qual Andreia está lotada como professora nomeada, aderiu ao projeto.

⁴ O material compõe oito unidades de estudo, organizadas em módulos, sendo que cada módulo corresponde a dois ou três encontros presenciais. Os conteúdos dos livros estão direcionados a cada um dos três anos do primeiro ciclo de alfabetização, compreendendo uma caixa com oito livros para cada professor, que recebe o material de formação referente ao ano para o qual estava lecionando em 2013.

Passos iniciais

Elegemos a poesia neste estudo por entendermos que a mesma contribui para o processo de alfabetização e letramento, devido a sua estrutura comunicativa e expressiva privilegiada, em que determinados sons tendem a se repetir, e a sua proposta verbal, em forma de enigma, desafia o leitor a concretizar o texto. A manifestação de ideias e acontecimentos de modo econômico e criativo assinala o caráter inaugural que eleva o texto poético à primazia linguística. Essa característica da poesia revelar-se estruturalmente de forma lacunar e breve confere ao leitor a possibilidade de inserir-se no texto, dando sentido aos dizeres do eu-poético.

Desse modo, concebemos a poesia como expressão artística de trabalho sobre a linguagem, que contribui para a constituição humana. Porém, quando direcionamos nosso foco de observação para o espaço escolar, constatamos que a poesia ainda é timidamente explorada, o que sustentou nosso propósito de levar o gênero às crianças, com o desafio de olhar para a poesia para poder ajudar as crianças a também enxergarem a linguagem apresentada sob uma perspectiva nova e estética.

Elegemos os alunos da pesquisadora como sujeitos da pesquisa, devido à oportunidade de aliar trabalho com pesquisa, em um mesmo espaço de observação e intervenção. Essas condições também favoreceram que o estudo da mediação da literatura fosse entrelaçado com a alfabetização e o letramento. Assim, do mesmo modo que assumimos o compromisso com o poético, comprometemo-nos a levar a pesquisa à sala de aula, para ouvir os sujeitos e entender como poderiam se dar, no contexto profissional da pesquisadora, algumas relações entre letramento e poesia, bem como as vivências estéticas resultantes da interação com os textos poéticos. A fim de cumprir tal objetivo, construímos nosso **problema** de pesquisa: **É possível potencializar a alfabetização e o letramento a partir da leitura mediada de poesia, em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental?**

A partir do desejo de estudar a questão posta acima, começamos a garimpar estudos acerca do tema, com o propósito de verificar a relevância e originalidade da proposta. Como fontes, utilizamos o Banco de Teses do Portal Capes, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Pergamum e eventos organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Os descritores definidos como critério de busca foram os seguintes: poesia infantil, poesia e infância, poesia e alfabetização, poesia e PNBE e poesia e letramento literário.

No que diz respeito a pesquisas vinculando poesia à educação, encontramos quatro estudos que auxiliaram a nortear nossos passos metodológicos. O primeiro a ser comentado é a tese de Solange Medina Ketzer (1997, PUC/RS), *Poesia e cognição infantil: em busca do desenvolvimento das potencialidades linguísticas de crianças pré-escolares*, cujo foco esteve direcionado à criança inserida na Educação Infantil e visou a verificação de benefícios da exploração da poesia com alunos de pré-escola, tendo como foco o desenvolvimento das potencialidades linguísticas e o aprendizado da leitura e da

escrita. Desse trabalho, que relaciona diretamente a temática poesia à sala de aula, surgiu o projeto *Mundo mágico da poesia: potencialidades linguísticas e alfabetização*, do qual participaram estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, professores alfabetizadores dessas turmas e pesquisadores da pós-graduação.

No artigo *Poesia e alfabetização aos 6 anos*, Ketzer (2011, p. 209-220) publica os resultados da pesquisa, definindo-os como satisfatórios para as crianças, que, segundo a autora, desenvolveram habilidades linguísticas; para os professores, que se apropriaram de novas possibilidades de alfabetizar e para os pesquisadores, que aplicaram seus estudos teóricos na formação dos professores.

A dissertação de Fabiana Inês Beber (2007 – Unisc), *Isto e aquilo: o processo de letramento ao som da poesia*, também ganhou destaque nas nossas referências. A investigação pautou-se na poesia como um meio de desenvolvimento do autoconhecimento e da consciência fonológica de crianças de uma classe de alfabetização. A partir da organização da turma em grupo-controle e grupo experimental, foram aplicados roteiros de leitura (SARAIVA, 2001), com poemas da obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. O resultado demonstrou que o contato com os textos poéticos propiciou avanços na apropriação do sistema alfabético de escrita, bem como ampliou a concepção de mundo das crianças.

Outro trabalho que serviu de apoio, durante a nossa pesquisa, foi *A alfabetização na cadência da poesia*, dissertação de Claudia de Souza Barcelos (2006 – PUC/RS). Nela, além da discussão teórica sobre poesia e alfabetização, há, como desdobramento do estudo, a proposta de unidades de ensino para a exploração de diversos poemas infantis, tendo como base o método criativo ou recepional, de Bordini e Aguiar (1993).

A tese *Leitura de poesia: uma experiência na alfabetização* (2007 – UFCG), realizada por Diná Menezes da Silveira, também teve como contexto uma classe de alfabetização. A pesquisadora promoveu uma experiência com poesia pela leitura oral e objetivou verificar a recepção dos textos pelas crianças. Nesse caso, o foco foi a análise dos sentidos que os alunos atribuíam aos textos poéticos, tendo como finalidade a ampliação do horizonte de expectativas dos pequenos.

Ainda considerando o estudo da poesia na sala de aula e ampliando a abordagem para além das turmas de alfabetização, duas pesquisas, orientadas por Vera Teixeira de Aguiar, destacaram-se em nossas buscas, por proporem oficinas de leitura e criação poética aos estudantes: A dissertação de Cristiane Lumertz Klein, *A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita* (2007 – PUC/RS), teve como *corpus* poemas de Mario Quintana e focou o aprimoramento da leitura, da escrita e da oralidade, com vistas à promoção da leitura entre estudantes de 8 a 12 anos. *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula* (2007 – PUC/RS), de Gláucia Regina Raposo de Souza, também propôs a criação de oficinas de escrita de poemas, desta vez para promover a escrita autoral. Ambas as pesquisas atuaram como exemplos bem-sucedidos de práticas de leitura e escrita poética em sala de aula, indicando modos de aproximação entre poesia e aluno.

Por fim, duas dissertações do PPGEd/UCS, no qual se insere esta pesquisa, contribuíram para corroborar nosso desejo de levar a poesia para a sala de aula: a) *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*, de Vânia Marta Espeiorin (2011), cuja discussão apresenta uma análise da constituição do poético de cinco poemas da obra *Lili inventa o mundo*, de Mario Quintana, indicando as potencialidades dos textos e b) *Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal*, de Rochele Rita Andreazza, que, a partir da ideia de que a poesia também pode ser apreendida pelo corpo, organiza oficinas de leitura de poemas, tendo a experiência sensorial como via para a produção de sentidos para o lido.

Ademais, gostaríamos de mencionar mais alguns estudos que contribuíram para a validação dos nossos propósitos investigativos, uma vez que corroboram a relação entre infância e poesia, indicando possibilidades de abordagem no âmbito escolar. São elas: *Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis* (Rosetenair Feijó Scharf, 2012 – UFSC), *A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na educação da infância* (Adriana Gomes Venancio, 2007 – Unicamp), *A poesia fala com a criança: uma reflexão sobre as características da poesia infantil e sua relação com o leitor* (Ana Paula Klauck, 2008 – PUC/RS), *Entre as brincadeiras de roda e o encantamento dos poemas infantis: vivências literárias por alunos do ensino fundamental* (Daniela da Silva Araújo, 2008 – UFCG), *Da poesia ao desenvolvimento da competência literária: propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos 1º e 2º ciclos do ensino básico* (Isabel Maria Pinto do Souto Melo, 2011 – Universidade do Minho/Portugal) e *Promoção e mediação de poesia junto de crianças de pré-escolar* (Carina Alexandra dos Reis, 2012 – Escola Superior de Educação João de Deus/Portugal).

A maior parte das pesquisas encontradas a partir dos descritores definidos, no entanto, efetivaram-se por estudos bibliográficos sobre obras específicas ou até mesmo de autores, destacando-se trabalhos com a poesia de Cecília Meireles e Manoel de Barros. Desses estudos, porém, raramente algum teve como foco a exploração da poesia na prática de alfabetização e letramento; por isso, não receberam destaque em nossos registros.

Entendemos que alguns resultados podem não ter sido encontrados devido às possíveis variações de palavras-chave ou expressões, contudo, a busca foi válida na medida em que auxiliou tanto como fonte bibliográfica quanto para reafirmar nosso propósito de estudo, pois os textos encontrados apontaram para a viabilidade da abordagem temática que pretendíamos seguir: alguns pelo estudo teórico de textos poéticos e de suas relações com a infância e outros, voltados à poesia aplicada na sala de aula, sendo que esses últimos dialogaram de forma mais próxima com nossas intenções iniciais.

Diante dos resultados que conseguimos obter acerca do estado da arte da poesia infantil, é possível reconhecer um investimento, no âmbito da pós-graduação, em estudos vinculando poesia, infância e experiências poéticas na sala de aula da pré-escola

e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais trabalhos contemplam um olhar cuidadoso sobre o texto poético, pois valorizam a experiência estética, ao partirem de uma relação lúdica, simbólica e reflexiva com a linguagem. Em diversas situações de pesquisa, as crianças foram ouvidas e puderam expressar, pela escrita poética ou por outra manifestação artística, suas percepções e ideias.

Contudo, encontramos poucas referências sobre trabalhos explorando a poesia no processo de letramento em turmas de alfabetização. Em vista disso, estabelecemos o **objetivo geral** de nossa pesquisa: **investigar se a interação com a poesia, mediada intencionalmente a partir da aplicação de roteiros de leitura, contribui para o processo de letramento de uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental**. Na sequência, determinamos os objetivos específicos da investigação científica, quais sejam:

- analisar a constituição do poético, em seus aspectos estruturais e temáticos, em cinco poemas da obra *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, pertencente ao acervo do PNBE/2010;
- elaborar roteiros de leitura para os cinco poemas estudados, a fim de aplicar, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco a potencialização do letramento;
- aplicar roteiros de leitura em uma classe de alfabetização;
- analisar os modos de recepção dos textos poéticos pelas crianças, no que tange à interação com a linguagem verbal e à sensibilização pela palavra artística.

Tendo em vista as práticas pedagógicas elencadas acima, nos objetivos específicos, não temos o propósito de desejar ver a poesia sendo utilizada como recurso para a alfabetização, e sim de introduzi-la no cotidiano escolar, como uma possibilidade para o desenvolvimento da atenção à sonoridade das palavras – condição que pode favorecer a leitura e a escrita. Nossos esforços ainda voltam-se para o desenvolvimento de uma postura leitora diante dos textos poéticos, a qual exige que os sujeitos compreendam e depreendam sentidos para o que leem. Assim, estaremos promovendo o letramento literário.

Importa explicar que a nomenclatura “roteiro de leitura” é adotada no estudo porque consideramos a proposta pedagógica de Saraiva (2001); contudo, acolhemos a voz dos alunos em todo o processo de aplicação dos roteiros, tendo estes como norte para a execução do trabalho. Dito de outro modo, a partir da elaboração dos roteiros de leitura literária, não pretendemos criar um manual, mas traçar um planejamento para atingir nossos objetivos pedagógicos, considerando a subjetividade que subjaz em qualquer interação humana com a linguagem verbal e, em especial, a palavra artística.

Caminhos da pesquisa

Além da construção do estado da arte da poesia infantil vinculada à alfabetização, que nos permitiu ter uma visão panorâmica das pesquisas que vêm sendo realizadas na

área de pós-graduação em Educação e Letras, fundamentamos nossa investigação em um estudo bibliográfico que desse conta dos conceitos envolvidos nas discussões, quais sejam: educação, linguagem, literatura, poesia, alfabetização e letramento, letramento literário e mediação de leitura. A perspectiva pela qual cada conceito foi abordado será apresentada a seguir e encontra-se explicitada no primeiro capítulo deste trabalho.

O pressuposto que norteou a pesquisa fundamentou-se na concepção de que a poesia, inserida no contexto escolar, pode contribuir para o processo de emancipação dos sujeitos. A questão foi pensada a partir das contribuições de Adorno (2000), o qual estabelece a relação entre educação e formação humana, com vistas ao desenvolvimento da consciência humana. Dewey (1976) também ajudou a conceituar a educação como uma prática constante de experiências, que se dá a partir da interação entre os indivíduos e o meio, principalmente pela mediação do educador.

A importância da experiência pela leitura no processo de subjetivação e sensibilização pautou-se, inicialmente, em preceitos de Larrosa (2002), que nos deu suporte para explorar a aprendizagem da poesia pelo corpo, tendo como objetivo a experiência, e ganhou corpo a partir dos estudos de Cosson (2006), os quais deflagram a discussão acerca da indispensabilidade de se promover práticas de leitura literária orientadas na escola, com vistas ao desenvolvimento da competência leitora. Candido (2004), por sua vez, ajudou a pensar o direito inalienável à experiência da literatura enquanto arte, que, segundo o autor, deve ser reservado à sociedade, como forma desta se apropriar das manifestações culturais da humanidade.

Nossa proposta de considerar o leitor no processo de leitura do texto literário como sujeito que dessa estrutura se apropria subjetivamente e, nesse processo, produz sentidos a partir das suas experiências, foi encaminhada a partir da Estética da Recepção, instaurada por Jauss (1979, 2002). A teoria que aponta a experiência estética pela literatura, como mecanismo potencializador do alargamento do horizonte do leitor, encaminhou-nos para uma abordagem que analisasse a constituição do poético nos textos selecionados e privilegiasse a observação do olhar infantil sobre os mesmos.

A concepção de que a leitura do texto poético pode efetivar-se como uma experiência capaz de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos ganhou suporte à luz das reflexões teóricas de Paz (1998), ao discutir o fenômeno da poesia, no que tange ao entendimento do dizer poético e dos modos de comunicação deste. A partir desse entendimento, Bordini (1991) e Ramos (2010), entre outros, também auxiliaram a pensar a importância da fruição da poesia na infância.

Para discutir a importância do lúdico e do jogo no desenvolvimento humano, trouxemos as contribuições de Huizinga (2000), que nos deram alicerce para fundamentar a interação das crianças com a poesia, como linguagem que se vale do jogo sonoro e do jogo de sentidos para concretizar-se e, ainda, para a introdução de jogos pedagógicos voltados à compreensão do sistema de escrita alfabético.

O olhar sobre o conceito e as práticas de alfabetização e letramento foi lançado a partir dos estudos de Soares (1998, 2006), que problematiza a diferença existente entre a

habilidade de ler e escrever e a sua prática social, e encaminha a discussão para possíveis modos de intervir no processo. As orientações do MEC também foram consideradas durante a pesquisa, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Centro de Estudo em Educação e Linguagem (material do Pnaic e Manual Didático dos Jogos de Alfabetização).

Em termos de estrutura, além da introdução e das considerações finais, a dissertação apresenta quatro capítulos, que atendem à seguinte ordem: (1º) referencial teórico que fundamenta nossa concepção de educação e linguagem; (2º) metodologia da pesquisa; (3º) análise dos poemas e relatos das aplicações dos roteiros de leitura e (4º) discussão dos resultados da prática investigativa.

A partir da leitura mediada de textos poéticos, pudemos vivenciar e qualificar o processo cognitivo dos estudantes de uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram construídos e analisados pela metodologia qualitativa, valendo-se do contexto real de interação dos estudantes com a poesia.

O estudo que aqui comunicamos não pretendeu ser inédito, uma vez que constatamos que há um movimento no âmbito da pesquisa, no sentido de promover a leitura literária e a alfabetização pelo letramento. Entendemos que transitamos entre duas fronteiras: literatura e linguística e, talvez por isso, não tenhamos conseguido contemplar ambas as áreas da linguagem em todos os momentos.

A intenção inicial, contudo, era que as crianças tivessem a oportunidade de experienciar a estética da poesia integrada ao trabalho com a leitura e a escrita. Em virtude de ser uma classe de alfabetização, seria difícil dissociar essas relações, por isso nossa tentativa de aproximação. Os acertos foram olhados com mais apreço por nós, mas desvios e equívocos também poderão ser identificados por quem venha a nos ler ou, possivelmente, retomados por nós em pesquisas posteriores.

Entendemos, ainda, que a leitura de cada criança é única, o que torna impossível conseguirmos transformar o processo de interação com a poesia em um dado preciso. O que temos são possibilidades de apreensão do texto poético, indicações de como se deu a reflexão sobre o lido, depreendidas pela intervenção direta de um mediador.

Com o trabalho aqui apresentado, desejamos, principalmente, que a poesia seja reconhecida como uma possibilidade de conhecimento e de desenvolvimento humano das crianças, assim como queremos reforçar que a leitura e a escrita fazem parte de um processo singular e social de apreensão do mundo. As possibilidades em torno de alfabetização e letramento e letramento literário não se esgotam com esta pesquisa; ao contrário, nosso trabalho antes é uma indicação de que a poesia pode ser um caminho para a formação humana em bases cognitivas e estéticas.

A necessidade de brincar, inerente à infância, conversa intimamente com a prática do poeta de brincar com as palavras, relação que pode resultar em vivências poéticas únicas e enriquecedoras. Desta forma, esperamos contribuir para as reflexões sobre alfabetização na perspectiva do letramento, em especial, pela poesia e, ainda, estimular que novas pesquisas sobre este importante tema sejam delineadas.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ANPOLL. Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. Disponível em: <<http://anpoll.org.br/portal-novo/>>. Acesso em: 2 abr. 2013.
- BDTD. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2013.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, 1997.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JAUSS, Hans Robert et al. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pequeña apologia de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós, 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2012.
- PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. México: FCE, 1998.
- PNBE. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>. Acesso em: 7 abr. 2012.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.
- SARAIVA, Juracy A. (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Leitura de narrativas visuais no programa nacional biblioteca educação (PNBE-2010)¹

Lucila Guedes de Oliveira
Flávia Bocchetto Ramos

Introdução

Na escola, ler uma obra literária e perceber sua constituição visual não é algo que aconteça com fluência em situações de mediação da leitura. Saber ler imagens é uma exigência do mundo contemporâneo, tendo em vista a grande quantidade de informações que circula em diferentes suportes por meio visual. A linguagem contribui para a constituição do humano e possibilita a comunicação entre os sujeitos, sendo vista como fenômeno social, que dá sentido à vida em sociedade e desempenha papel fundamental na evolução do ser humano. Conforme Bordini e Aguiar (1993, p. 9), pela “linguagem que o homem se reconhece como humano, pois pode se comunicar com os outros homens e trocar experiências”. e a necessidade de se comunicar impulsiona a dinâmica cultural, mobilizando capacidades intelectuais para fazer indagações, reflexões, levando o homem pelo caminho da emancipação.

No entanto, percebe-se que o desempenho dos estudantes tornou-se, de certa forma, hierarquizante e excludente, uma vez que o critério para avaliar a aprendizagem considera o desempenho em apenas dois componentes escolares (Português e Matemática) e vem sendo mensurado por instrumentos de avaliações nacionais, como é o caso da Prova Brasil,² que expõe, nas mídias de grande circulação, quadros comparativos entre as escolas, cujos índices de aproveitamento escolar revelam a necessidade de investimentos para desenvolver a capacidade interpretativa dos estudantes.

Este fato possivelmente está relacionado ao tratamento dado à Literatura que, em algumas escolas, se realiza de modo equivocado, redirecionando-a para fins moralizantes, utilitários e subvertendo seu valor artístico, priorizando o ensino do código verbal, o que impossibilita aos estudantes o domínio de outras linguagens e se reflete em dificuldade de compreensão do que é lido. Ao abordar a leitura sob enfoque sociointeracionista, vislumbra-se a experiência humana para o campo de processos de aprendizagem, pois o conceito de Educação está atrelado ao de emancipação, uma vez que os processos educacionais produzem maneiras de enxergar, sentir e experienciar o viver, que geram modos de pensar, configurando territórios epistemológicos nos quais os diferentes sujeitos transitarão. De acordo com Adorno (2000), a identidade dos sujeitos é formada por essa socialização, interagindo com horizontes de valores morais,

¹ Este capítulo tem origem na dissertação: “Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais no PNBE 2010”, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Bocchetto Ramos, defendida em 14 de agosto de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

² Ver informações disponíveis em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>.

éticos e estéticos, de modo que a educação propicie a construção da cidadania. Portanto, a mediação do professor deve auxiliar os estudantes a se reconhecerem como cidadãos, por contribuir para sair da condição passiva diante dos fatos que os cercam.

Para realizar o objetivo deste estudo, que é analisar o modo como os estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental (EF) leem e atribuem sentido às narrativas visuais das obras *Pula, gato!* (2008), de Marilda Castanha (2008); e *Leonardo* (2006) de Nelson Cruz, foi realizada uma investigação com alunos em uma escola pública do Município de Farroupilha, Rio Grande do Sul.

Assim, os procedimentos de análise das narrativas buscam entender como o sujeito constrói conhecimentos e aprendizagens por meio da leitura do texto visual, pois os resultados da investigação apontam para uma leitura incipiente dos estudantes, que carece da criação de estratégias que possam auxiliar na compreensão da obra na sua totalidade.

A visualidade nas obras

Educar para a visualidade é propiciar aos educandos processos de leituras, ou seja, ler, interpretar, atribuir sentido a uma imagem ou obra de Arte, agregando informações extraídas dessa imagem à realidade. (DONDIS, 2000). A inteligência visual é – ou pode ser – *construída*. Fazer a leitura de um texto, de uma imagem, de uma música, de uma representação teatral também significa alfabetizar. O leitor atribui sentido às linguagens como resultado da sua própria experiência. Desse processo, “[...] participam tanto a cor, a forma, a localização espacial e os materiais e suportes utilizados, quanto as combinações das unidades da língua escrita, a seleção e a organização vocabular nas estruturas sintática e semântica”. (DONDIS, 2000, p. 57).

Assim, o ensino da Arte nos propicia a fruição dessas linguagens e cria diálogos com a cultura. As obras, a seguir analisadas, mostram o discurso da Arte e suas potencialidades de sentido.

A arte em *Pula, Gato!*

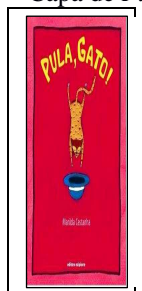
Pula, gato! (2008), da escritora e ilustradora Marilda Castanha,³ é uma narrativa visual, editada pela primeira vez em 1992. Ela foi selecionada e distribuída nas escolas públicas brasileiras, pelo PNBE-2010. *Pula, gato!*, com 15 páginas, medindo 19,50 por 20 cm, foi impressa em papel *couché*, o que facilita o manuseio. A publicação é da editora Scipione e conta também com os desenhos da filha da autora na imagem do gato, entre outras.

Pula, gato! traz a junção de discursos distintos da narrativa e da Arte, valendo-se da intertextualidade, que potencializa o livro como suporte de criação, porque o leitor

³ Marilda Castanha nasceu em Belo Horizonte, onde, no final dos anos 80, enquanto cursava Belas-Artes, na Universidade Federal de Minas Gerais, começou a ilustrar livros infantis. Anos depois, resolveu contar histórias, algumas sem texto, e ganhou alguns prêmios, como o Jabuti de Ilustração, em 2000.

encontra-se com as reproduções das imagens de obras de Arte, fazendo referências às versões originais das obras de alguns artistas brasileiros, tais como: Tarsila do Amaral, Oswaldo Goeldi, Heitor dos Prazeres. Esta obra tem um apelo visual feito por meio da cor, que propicia impacto já na capa (Fig. 1) e na contracapa, configurando-se como um dispositivo simbólico, porque expressa a ação do gato representando o título, como podemos ver abaixo:

Figura 1 – Capa de *Pula, gato!*



Fonte: Castanha (2008).

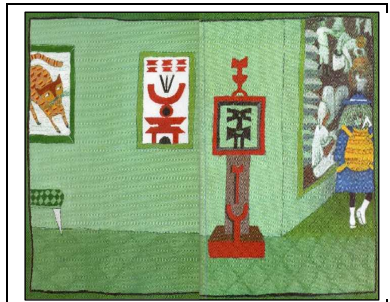
O cenário onde ocorre a história é uma galeria de Arte e, na primeira página, desafia o leitor a responder às seguintes perguntas: “Quem é o gato?”; “Quem é a menina?”; “As personagens se conhecem?” A obra configura um jogo de encontro, desencontros e joga com seu repertório para levar o leitor a perceber cada mudança da representação do gato e significação possível, constituindo uma ponte para transitar do imaginário ao real e vice-versa.

A menina, aparentemente solitária, na galeria, interage com um quadro onde está representado um gato, que a observa e vai mudando de posição até pular para fora da tela. Essa ação do gato confirma o título e sugere a trama revestida de ações imprevisíveis realizadas pelas imagens dos quadros pendurados nas paredes da galeria. O gato deixa de ser uma imagem e transforma-se em um agente, que pode gerar reflexões sobre a relação entre Arte/fruição, além de desafiar o pensamento imagético do leitor para fruir Arte em diferentes suportes.

Uma informação sugerida pelo ilustrador é a representação do espaço (Fig. 2) com um caminho a ser trilhado pelo leitor, cuja linguagem joga com seus sentidos. Oliveira (2008, p. 38) pensa a linguagem a partir da “[...] realidade sensível e tátil da ilustração, a sucessão narrativa dos planos, os drapeamentos descritivos do cenário e dos personagens”. Desse modo, reforça-se o caráter dialógico dos elementos formais da imagem como a linha, a cor e os planos que, ao construir um caminho para o olhar, orienta o processo de leitura. Castanha (2008, p. 157), sobre a elaboração citada, declara: “[...] me imaginei com uma câmera na mão”. A autora propõe um convite ao leitor para perceber certos deslocamentos nas cenas, como mostra quando a câmera se concentra na imagem do gato. Para Castanha: “[...] a história ganha mais movimento e continua intercalando *panorâmicas*, closes, afastamento ou retorno a certas

personagens, até chegar à cena final.” Eis a imagem da representação do espaço, antes analisada:

Figura 2 – A configuração do espaço



Fonte: Castanha (2008, p. 10-11).

As mudanças que configuram o enredo são intensificadas com a atuação de outros sujeitos oriundos de obras de Arte, como mostram as páginas 32 e 33 (Fig. 3). Nessas páginas, vemos a representação de *Abaporu* (1928), de Tarsila do Amaral e de *Peixe vermelho* (1938), de Oswaldi Goeldi. Ambas as figuras alteram sua situação passiva, reagindo às mudanças de cena e revelando expressões de curiosidade em relação ao estado da menina que está caída no chão. Nessa cena, o tempo na narrativa é representado no plano de fundo pela porta aberta, ao sinalizar que já é noite, por meio da cor azul, mostrando o cenário externo do ambiente da galeria, e da cor cinza, revestindo o cenário.

Figura 3 – Personificação das figuras dos quadros



Fonte: Castanha (2008, p. 32-33).

O encontro entre as personagens não encerra totalmente a narrativa, mas culmina a brincadeira, pois os sujeitos das obras, inclusive aqueles do quadro pintado pelo gato, suscitam a criação de outras imagens, que dependerão da memória e da imaginação do leitor, para atuar na obra. O círculo se fecha com a menina e o gato em situação de harmonia.

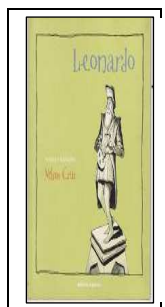
Ainda é possível afirmar que a experiência do leitor poderá continuar mesmo após o final do enredo, uma vez que ele poderá querer fazer uma visita a galerias de Arte para

conhecer as obras utilizadas em *Pula, gato!* e legitimar o conhecimento da Arte feito através do livro.

Os enigmas discursivos de *Leonardo*

Leonardo, de Nelson Cruz,⁴ é um referencial artístico para lembrar um dos maiores gênios da Arte Renascentista: Leonardo Da Vinci. A temporalidade na narrativa salienta as relações entre passado e presente, pois a trama da história transcorre no cenário do século XV, tempo em que viveu Da Vinci. A informação é reforçada tanto pela caracterização das personagens e suas vestes, como também pela arquitetura dos prédios. *Leonardo* foi publicado em 1997 e reeditado pela Scipione, em 2006. Possui trinta e uma páginas impressas em papel *couchê*, apropriado ao manuseio da criança. Na capa, a simplicidade da composição mostra a figura da escultura do artista Leonardo sobre a superfície verde. O título antecipa o nome do protagonista, emoldurado por linhas finas, imprimindo sua importância à narrativa e atraindo o olhar do leitor. As potencialidades de sentido do título apontam para elementos como a intertextualidade, por meio da linguagem da Arte. Observe a capa de *Leonardo* (Fig. 4):

Figura 4 – Capa de *Leonardo*



Fonte: Cruz (2006).

Ao abrir o livro, o leitor é convidado a participar dos eventos que começam a acontecer na história. No seu interior, há uma escultura de Leonardo da Vinci, cientista e inventor italiano. De repente, o leitor é levado para o universo do artista e, diante de representações das obras, observa-se o processo de criação do protagonista, que testa seus inventos e pinta a Mona Lisa. O enredo constrói-se pela articulação dos recursos plásticos, e a moldura é multiplicada, ou seja, a discursividade das molduras denota transformações, e o protagonista deixa de ser apenas uma estátua. Há um rompimento da proposta narrativa em relação à construção do espaço ficcional, e jogos são criados entre a linguagem da Arte e da narrativa. As ilustrações mostram-se com cores

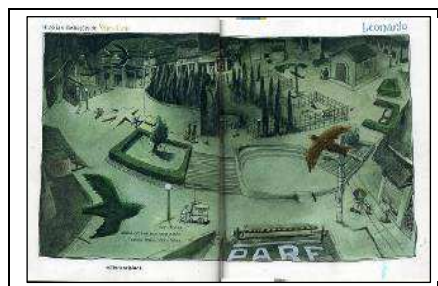
⁴ Nelson Cruz nasceu em Belo Horizonte e vive atualmente em Santa Luzia. Ilustrador e artista plástico, recebeu o Prêmio de Melhor Ilustração *Hors-Concours* (2003) pelas ilustrações do primeiro volume da coleção Dedinho de Prosa, *Conto de escola*, de Machado de Assis, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

contrastantes, como o verde e laranja e, para figurar as mudanças, há algumas sequências em preto e branco, lembrando histórias em quadrinhos, que permitem a criação de novas histórias pelo leitor.

A visualidade da obra é um convite para viajar por mundos paralelos, sugerindo a junção de imagens do autor/ilustrador com o repertório do leitor. Os recursos plásticos sinalizam inesgotáveis sentidos, instaurando enigmas e revelando as imagens de Arte do acervo de Leonardo Da Vinci, como *Mona Lisa* (1503), *Nossa Senhora dos Rochedos* (1503-1506) e a *Dama de Arminho* (1483), que fazem parte dos conflitos na história e desafiam a atuação do leitor. Cada detalhe da obra pode ser capturado pelo olhar de quem lê, potencializando as mensagens que suscitam da obra, como pode ser observado nas orelhas do exemplar, onde se encontram informações acerca da edição e também se apresenta o contexto urbano da Praça Cardeal Arcoverde, situada no Bairro Nova Cintra, em Belo Horizonte. Segundo o depoimento do autor, o cenário faz parte das suas próprias lembranças. As páginas 2 e 3 (Fig. 5) mostram a atmosfera criada pelo esquema tonal, proposto pelos recursos plásticos das sombras, dos contornos e dos traços expressivos das figuras.

A dramaticidade das imagens propõe o mistério para a decifração dos enigmas que engendram a história e, como decorrência da produção de sentido, recuperam-se sujeito e realidade. Um dos aspectos que gera dramaticidade refere-se ao ângulo, que explora diferentes situações e cria uma atmosfera. A angulação determina o modo como o leitor perceberá elementos do enredo, como os pássaros que voam sobre o cenário e a disposição das pessoas que circulam pelo ambiente, direcionando o leitor para o lado direito da página. A cor verde, por se tratar de natureza *cromática* fria, ajuda na construção da espacialidade, estabelecendo relações de distanciamento e de profundidade. A força dos elementos visuais responde à inteligência visual e ao conhecimento da tomada de decisão para o sucesso da composição.

Figura 5 – Vista aérea da praça em *Leonardo*

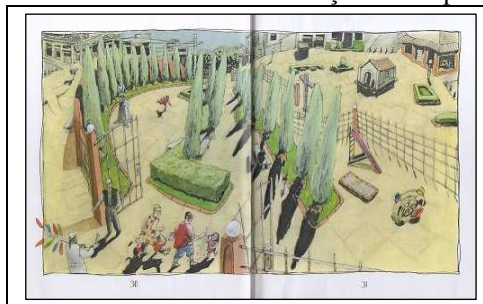


Fonte: Cruz (2006, p. 2-3).

A orquestração desses elementos amplia o olhar do leitor, para perceber suas variações, como o jogo de planos por meio da *perspectiva*, e o tratamento das cores, para significar os eventos da história.

A dimensão expressiva da cena transcorrida na praça (Fig. 6) focaliza o caráter estratégico da representação e da simbologia da ilustração, além de mostrar a passagem do tempo. Pela luminosidade do cenário, volta-se ao ponto inicial da história, em que o cenário da praça mostra a retomada do movimento das pessoas, ao desempenhar seus papéis rotineiros, cuja história aponta para a circularidade que, por sua vez, estrutura os elementos do cenário, permitindo ligar a sequência de fatos e de ações.

Figura 6 – Discurso das cores na relação de tempo e espaço



Fonte: Cruz (2006, p. 30-31).

Com efeito, o suporte-livro, como produto cultural, cumpre seu papel como suporte da Arte, comprometendo-se a ampliar as experiências dos sujeitos às novas percepções de mundo. Pelo exposto, afirma-se que a polissemia dos discursos, da Arte e da Literatura garantem, de certo modo, a fruição artística e a capacidade perceptiva do leitor, ao assinalar, a fronteira entre realidade e ficção.

Encaminhamentos metodológicos

Buscando responder à questão de como os estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental significam as narrativas visuais do PNBE frente às potencialidades presentes nas duas obras selecionadas, foram coletados dados para compreender a forma como quatro sujeitos leitores (S1, S2, S3 e S4) interagem com a linguagem visual dessas obras. A fala desses sujeitos foi analisada para que se entendessem as especificidades do ato da leitura.

A voz dos sujeitos em *Pula, Gato!*

A seguir, serão apontados alguns elementos oriundos de situação de leitura a partir da fala de quatro sujeitos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, em escola pública municipal de Farroupilha, com o objetivo de significar a Arte como fio condutor da narrativa.

S1, após olhar as páginas do livro rapidamente e ao ser questionado sobre suas primeiras impressões, apenas descreveu as imagens que viu e disse que o gato deveria ser uma personagem. A imagem do gato saindo do quadro recebeu atenção apenas quando foi indicada pela entrevistadora sobre as mudanças que aconteceram na história.

“O gato sai do quadro e vai atrás da menina, depois eles se encontram e o gato tira da menina o material de desenho pintando um quadro.” (S1). O leitor não respondeu às brincadeiras da obra, como revela sua fala: “Acho que os personagens não se conhecem, porque a menina corre e leva um susto, quando vê o quadro que o gato pinta.” (S1). A leitura desse sujeito sinaliza a falta de percepção quanto às peculiaridades do texto, como a forma com que o gato surgiu.

Observa-se que o contato com as ilustrações gerou conflito, pois o título, que alerta para o enredo da história, não motivou esse leitor para conhecer o discurso da Arte. Esse dado pode ser conferido pela incoerência do relato quanto à identificação do espaço narrativo, pois S1 afirmou que: “A história ocorre em uma sala cheia de quadros, e o gato fazia estes quadros e deixava lá.” Pode-se afirmar que esse leitor, diante de um texto visual, entende que pode criar qualquer história a partir das ilustrações. Essa postura demonstra a falta de familiaridade com imagens de Arte e com narrativas visuais.

S2 olhou para a capa do livro e levantou hipóteses acerca das informações: “Na capa, tem um gato que pula sobre o chapéu. Acho que o chapéu é da dona do gato.” Questionado sobre o motivo da reflexão, S2 respondeu: “Porque o gato vai pular em alguém.” Ele leu atentamente o paratexto, na contracapa, associando o chapéu como um objeto que pertence a alguém cuja imagem é identificada no canto inferior direito da página. Ao abrir o livro, S2 deixou de ler as orelhas, a folha de rosto, folheando rapidamente as páginas e sintetizou o enredo da seguinte forma: “O gato sai do quadro, vai atrás da menina, depois eles se encontram, e o gato tira da menina o material que ela tinha em sua mochila, pintando um quadro.” (S2). Quanto ao tempo de duração da história, enumerou: “A menina dorme, depois vai procurar o gato e leva um susto, quando vê o quadro que o gato pintou.” O sujeito leu a narrativa rapidamente e não apontou detalhes da cena, nem a composição das ilustrações, ignorando as mudanças ocorridas na história, envolvendo os personagens das obras de Arte. Sua percepção não relacionou o uso das cores com a passagem do tempo ou a tensão das ações dos personagens, atribuindo apenas um estado de tristeza e alegria às expressões das personagens e o entendimento que tem acerca de um museu.

S3, após olhar capa e contracapa, afirmou: “A capa tem um gato pulando num chapéu” e acrescentou que chegou a essa conclusão devido ao título. Ao ser indagado sobre o que pensava sobre estes elementos, afirmou que a obra trata de uma aventura que fala de um gato. S3 não comentou sobre as cores nem sobre as formas da composição das cenas. Um aspecto que chamou a atenção foi sua postura de leitor, já que voltou várias vezes em algumas páginas, a fim de recuperar algum dado. Sua atitude é de curiosidade sobre a narrativa, mas ele tem dificuldade para significá-la: “A história fala de uma menina, e ela queria entrar no museu. Quando conseguiu entrar, passou por uns lugares coloridos e viu um quadro do gato, e ela gostou, então o gato saiu.”

A entrevistadora provocou S3 acerca da visualidade e questionou sobre a mudança de cores. Esse sujeito também atribuiu a variação aos sentimentos das personagens para

falar das ações da menina: “Acho que é para mostrar que os personagens estão tristes ou alegres. Eu vi que o gato piscava para ela e ela não viu, e depois o gato pulou do quadro, seguiu ela e roubou as coisinhas de pintar, então ela ficou triste e tudo ficou triste. Depois ela foi atrás do gato, mostrando a pintura que ele fez dos dois juntos.” A expressão oral deste leitor foi rápida e mecânica, como se o texto não tivesse suas pausas e interrogações. S3 percebeu a mudança do papel das personagens nos quadros e atribuiu o valor de Arte, apontando para os objetos tridimensionais, como antiguidades, justificando que, em um museu, sempre há “coisas velhas”. Tal afirmação revela a falta de acesso às produções contemporâneas.

Quanto à constituição das imagens, S3 identificou a linha que configura formas que se repetem no cenário, capaz de criar diferentes efeitos na composição, como revela sua fala: “Eu vejo que os banquinhos, o xadrez que está no chão e na mochila da menina lembram o gato.” O desfecho da história aponta para a presença das personagens que aparecem no final, como um público que trabalhava na galeria e que foi olhar a obra do gato. “O gato queria ser pintor e ficou amigo da menina [...] e as pessoas foram ver a obra do gato. [Elas] eram pessoas que trabalhavam no museu.” É possível apontar a falta de um olhar educado deste leitor para ler cada elemento que constitui a obra.

Em relação ao enredo, S4 afirmou: “Um gato viu uma menina e começou a seguir ela, que estava passeando numa galeria. Cada sala tinha uma cor, cada lugar que ele passava trocava de cor.” Questionado sobre o porquê do fato, S4 respondeu: “Acho que é para mostrar a mudança das cenas e, no final, todos os personagens das obras saem das obras de Arte.” A descrição rápida, que deixa algo pelo caminho, demonstra a dificuldade de decifrar as pistas do texto, como as transformações de estado, provocadas pelas personagens.

Um aspecto que chama a atenção é o desenrolar da narrativa, que não foi esclarecido pelos leitores, pois eles apenas comentaram que os personagens saíam das obras, mas não conseguiram fazer a associação do porquê da mudança de papel do gato e das demais figuras das obras. Apesar de a entrevistadora tê-los convidado a retomar a leitura, os sujeitos hesitaram como se não fosse possível lançar diferentes olhares sobre um mesmo objeto para construir sentido à narrativa. As representações de obras de Arte que estavam na última página do livro não chamaram a atenção dos leitores. É possível pensar que os entrevistados não concebem o livro como um suporte que veicula outras linguagens além da verbal. A voz dos estudantes demonstra a necessidade de um investimento às capacidades interpretativas na leitura de textos visuais, conferidas pela falta de familiaridade com a visualidade da narrativa e com as obras de Arte. Nesse caso, o processo de leitura, lenta ou rapidamente, depende da intenção do leitor para compreender que todo o texto visual apresenta uma série de artifícios expressivos ordenados, permitindo a experiência da leitura.

A voz dos sujeitos em *Leonardo*

Em relação a *Leonardo*, S1, provocado a tecer percepções a respeito dessa obra, afirma que o “título tem o nome de uma pessoa, e pode ser o nome da personagem representada na estátua que aparece na capa”. Tais ideias começam a desenrolar os fios da história, pois, perceber as primeiras transformações sofridas pela personagem requer atenção, não somente às ações da personagem, mas acerca da sintaxe construída pela linguagem visual. Indagado sobre o entendimento da história, o leitor informou: “A história começa na praça de uma cidade [onde] tem uma estátua e, quando se movimenta, tudo fica preto e branco. Acho que é para mostrar que algo vai mudar.” Em relação a essa constatação, é possível afirmar que o leitor referendou a mudança do tempo e espaço na narrativa, embora não tivesse comentado sobre os detalhes desta mudança, significando apenas as cores e a configuração da multiplicação dos quadros.

S1 acrescentou que “a estátua começa ir para outros lugares e encontra pessoas diferentes e depois volta para o mesmo lugar”. Vale destacar que o modo imediatista de efetivar a leitura pode estar associado à falta de experiência de outros letramentos, deixando de comentar e de significar a disposição dos planos, a cor e o ritmo. Desse modo, a atuação desse leitor apontou ações e fatos, mas não os relacionou entre si, uma vez que faltou repertório para compreender a visualidade.

S2, após ler o livro silenciosamente, descreveu a personagem da capa, identificando-a como uma estátua e apontando o título como a identidade desse personagem. A atenção do leitor recaiu sobre a utilização das cores usadas na narrativa, aplicada em diferentes espaços para configurar cenários. Sua fala demonstrou a percepção da materialidade da personagem nas primeiras páginas: “O livro conta a história de uma estátua que vira realidade por causa dos animais.” O leitor, mesmo apontando o nome do título como a identidade de alguém, não se mostrou desafiado para saber quem é Leonardo. A ideia que circunda o texto não afeta a imaginação do leitor, pois seu olhar mecanizado não atribui sentido às transformações das molduras das páginas. Quando convidado a destacar aspectos da história que lhe chamaram a atenção, afirmou: “Acho que a história acontece só na imaginação do Leonardo.”

A linguagem dos quadinhos não é mencionada pelo leitor, mesmo identificando-se como leitor de gibi, aspecto que demonstra a falta de experiência com a diversidade de gênero de textos em um mesmo suporte. Quanto à possibilidade de mudar o desfecho, S2 confirmou a desconexão entre as informações dadas: “Eu mudaria que ele não fosse uma estátua. Deveria ser uma pessoa.” O universo da visualidade parece confundir o leitor acerca da compreensão das cenas, pois a noção de tempo e de espaço por onde o protagonista transita são atualizadas diversas vezes. Nesse contexto, o leitor foi lançado ao meio cultural da obra e, se tivesse conhecimento da Arte, possivelmente teria condições de entrar no jogo da ficção.

S3 reconheceu Leonardo como um pintor importante da história, cujo tempo e espaço serão lembrados pelas aventuras dessa personagem. A descrição do leitor situou a cidade como espaço onde se desenrola a história. Quando citada a mudança nos

quadros, S3 destacou o gibi como a linguagem com a qual costuma interagir. Essa mudança sinaliza novas ações que o protagonista vai desempenhar: “Ele inventava muitas coisas. Primeiro, ele desenhava. A Mona Lisa é Arte. Ele faz Arte.” Ao significar o discurso da Arte dentro da narrativa, esse leitor revelou conhecimento prévio empregado no entendimento do enredo.

No que se refere à proposta do livro, o nome no título, foi confirmada pelo papel desempenhado pelo protagonista, quando S3 afirmou: “As cenas mudam. Parece que começa à noite e, quando a história termina, é dia. Tudo isso pode ter acontecido em uma noite. É confuso.” O confronto com o texto instigou o leitor a partir dos acontecimentos, não apenas descrevendo as situações como os demais leitores, mas buscando encontrar um caminho que dá ritmo diferente à narrativa, mesmo que não seja na sua totalidade.

S4 olhou atentamente para as partes constitutivas do livro, como a capa, a contracapa, as orelhas e a folha de rosto; no entanto, não levantou hipóteses acerca do título, relacionando-o à história; apenas descreveu os elementos formais da composição. S4 possui uma expressão oral articulada, mas nem sempre entende os efeitos presentes na composição. Quando ressaltou aspectos sobre o espaço narrativo, focou-se no cenário: “A história parte de uma praça de uma cidade e parece que vai para um museu e lá tem obras.” Quando questionado sobre sua percepção em relação ao espaço do museu e como teria ocorrido essa mudança, o leitor associou as imagens de Arte a museu, sem perceber os cenários. Além disso, S4 atribuiu as mudanças ocorridas à multiplicação dos espaços em preto e branco, cujas cenas lhe causaram estranheza e curiosidade diante das ações do protagonista. Nesse ponto, o imaginário do leitor foi ativado pela figuração que distingue os cenários. Finalizando as observações, S4 afirmou: “Acho que as coisas aconteciam no pensamento dele, porque as cenas mudavam toda hora.”

Quanto à ilustração, S4 destacou que as figuras pareciam ser feitas na hora, com traços rápidos, mas realistas, e que possuíam efeitos de sombra. Pela falta de familiaridade com a linguagem artística, S4 não reconheceu a escultura de Leonardo, chamando-a de “boneco”, mas conseguiu significar a postura do artista como criador: “Leonardo fez a Mona Lisa e outras coisas, como a bicicleta, testando, depois, nem sempre deu certo.” Esse apontamento oferece indícios para a possibilidade de um fruidor mais sensível aos aspectos plásticos do valor estético que emana desses objetos. Por fim, a ideia conclusiva valida a possível atuação desse leitor: “O fim volta à cena inicial.” (S4).

Em face à leitura dos estudantes, constata-se que há pouca familiaridade acerca da Arte e, ainda, há dificuldade de transportar informações desse campo para o literário, o que torna evidente a necessidade de investir na educação estética, qualificando o modo de olhar e de fruir para significar o livro como produto cultural e simbólico.

Considerações finais

Partindo da concepção da Educação como fator emancipatório, a escola torna-se um lugar privilegiado para a experiência da leitura, articulando a ligação entre Educação e Linguagem. Com a intenção de elucidar o processo comunicacional, através da análise dos livros com texto visual, apresentou-se a possibilidade de leitura da constituição das linguagens, uma vez que se almejava a compreensão integral do texto no cenário escolar.

As imagens de Arte que fazem parte do cenário da galeria fictícia de *Pula, gato!* (2008) impulsionam transformações das figuras das obras diante de cada conflito que emerge das ações do gato e da menina. Observa-se que os elementos formais constroem espaços nas páginas do livro, oferecendo informações para alcançar o propósito da leitura que, dessa forma, vislumbra a experiência do leitor diante da linguagem do livro. A obra cria condições de diálogos por meio da intertextualidade, gerando conhecimentos acerca da Arte e, conseqüentemente, ampliando o repertório do leitor.

Quanto às experiências dos sujeitos diante de *Pula, gato!*, podemos afirmar que as crianças adentraram no espontaneísmo, quando pensam que, em uma narrativa visual, as histórias podem ser inventadas, caracterizando a prática de leitura adotada na escola. Essa leitura evidenciou o esboço de reações diversas, como insegurança diante dos questionamentos feitos pela mediadora, o que demonstrou pouco prazer em desafiar-se para dialogar com o texto. Apesar de as crianças estarem concentradas, a experiência mostrou que, nas páginas finais da história, o desenrolar dos fatos foi pouco entendido. Além disso, as imagens de Arte que se encontram nos quadros da galeria fictícia não são totalmente significadas, porque os sujeitos não tinham, em seu repertório, informações necessárias para reconhecê-los ou para observarem as transformações das figuras.

A mesma situação ocorreu com *Leonardo* (2006), cujo foco da narrativa gera suspense, e, valendo-se da identidade do artista Leonardo, as dificuldades que revestem o processo da leitura são amenizadas, já que, na narrativa, o leitor reconhece a linguagem dos quadrinhos dentro da narrativa, além de espaço, ações, personagens, entre outros elementos, buscando interações com as produções artísticas, a fim de responder às perguntas do texto. Perguntas que, muitas vezes, na voz dos entrevistados, silenciaram e deixaram perder os detalhes das figuras, do cenário e do movimento efetivado pelas personagens.

Leonardo é uma oportunidade para o leitor iniciante aprimorar seu repertório, conhecendo, por exemplo, aspectos da estrutura da composição das obras de Arte e também dos inventos do artista. O texto visual de Nelson Cruz explora cores, planos, molduras, sombras e luzes para configurar o enredo. Nesse ponto, apesar de os leitores terem acesso às revistas em quadrinhos, faltou-lhes experiências de leitura escolar para significar, por exemplo, a moldura de uma cena ou a multiplicidade dessas molduras aplicada na página, além da mudança das cores. Em nenhum momento, as crianças

mencionaram o cenário como elemento que poderia ajudar a elucidar os conflitos da história e a marcar o tempo e espaço.

Desse modo, na narrativa *Leonardo*, dois casos merecem menção: a fusão dos gêneros verificada ao longo da história e a recepção dos sujeitos em relação à obra. Mesmo com a leitura tendo sido realizada de forma mais livre, foi provocada a inquietação desses sujeitos por falta de respostas ao texto, por falta de conhecimento ou pela negligência à complexidade da visualidade, uma vez que trataram o texto ingenuamente, para apontar fatos desconectados do enredo da história. É bem verdade que tanto *Pula, gato!* como *Leonardo* exigem percepção das sequências narrativas, da capacidade perceptiva dos sujeitos aos jogos dos movimentos e da representação do espaço sugerido nas cenas. Além disso, instigam o repertório do leitor, para que consiga questionar sobre a condição existencial da representação das obras de Arte na narrativa. Ler cada detalhe da obra permite apropriar-se dos recursos comunicacionais que fazem parte do conjunto de estratégias visuais, que deverá constituir os sujeitos-leitores. A leitura das crianças revela-se ainda bem incipiente, demonstrando que é ainda necessário percorrer um longo caminho. Nas entrevistas, predominaram a enumeração de figuras e a tentativa de descrição, evidenciando a falta de percepção na articulação das cenas.

O processo educativo, quando é submerso em expectativas emancipatórias, fomenta abertura à experimentação e à criação. Do contrário, os estudantes mostram-se tolhidos e sem expectativas de criação. A educação, legitimada por uma ousadia de um aprender experimental, deverá configurar-se como ato político. É o aprender que evidencia o surgimento de rupturas, incertezas e a construção de outras possibilidades de universos não dominados às lógicas hegemônicas de determinado tempo.

A obra literária infantil é capaz de motivar a expressão do imaginário, do real e dos acontecimentos, cujos mecanismos constitutivos do sentido do texto contribuem, sob mediação, para a formação de leitores das linguagens, para que eles encontrem motivação para estudar, para usarem sua criatividade e para exercerem o gosto pela leitura. Os dados analisados encaminham para estudos da mediação do professor, operando para o sensível do pensamento estético e, conseqüentemente, a efetiva prática de linguagens no cenário escolar. Para isso, defende-se a ideia de que o professor precisa ser conhecedor da Arte para, então, promover questionamentos, diálogos e reflexões sobre os fatores que ampliam a cultura visual no cenário escolar, vislumbrando leitores proficientes das múltiplas linguagens.

Referências

ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CASTANHA, Marilda. *Pula, gato*. São Paulo: Scipione, 2008.

CRUZ, Nelson. *Leonardo*. São Paulo: Scipione, 2006.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: M. Fontes, 2000.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Apeche. São Paulo: M. Fontes, 2010.

Possíveis estratégias para a formação de conceitos científicos¹

Márcia Speguen de Quadros Piccoli
Neires Maria Soldatelli Paviani

Introdução

Na sua rotina de trabalho docente, o professor tem por hábito questionar-se sobre o que fica de aprendizado daquilo que enuncia para os seus alunos. Essa é uma questão que pode ser útil o professor fazer-se, para perceber como é necessária uma autoavaliação do discurso proferido em sua prática docente, com vistas a promover uma tomada de consciência, a fim de entender que seu modo de falar pode ser analisado, aperfeiçoado após a conclusão das aulas, e não tê-lo como algo a não ser retomado, porque já se efetivou, já passou. De modo geral, sempre é possível reverem-se as práticas discursivas, quanto mais as do professor em sala de aula.

Dessa forma, para que o ato de enunciar do professor seja um processo consciente das influências que pode causar em relação à aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos, é importante que o professor conheça algumas alternativas para que isso aconteça.

Quadro teórico e método

Na construção do quadro teórico da pesquisa foi se desenhando o método utilizado no estudo que consiste na busca das relações podem ser estabelecidas entre as teorias estudadas: formação de conceitos científicos, funções enunciativas e enunciação.

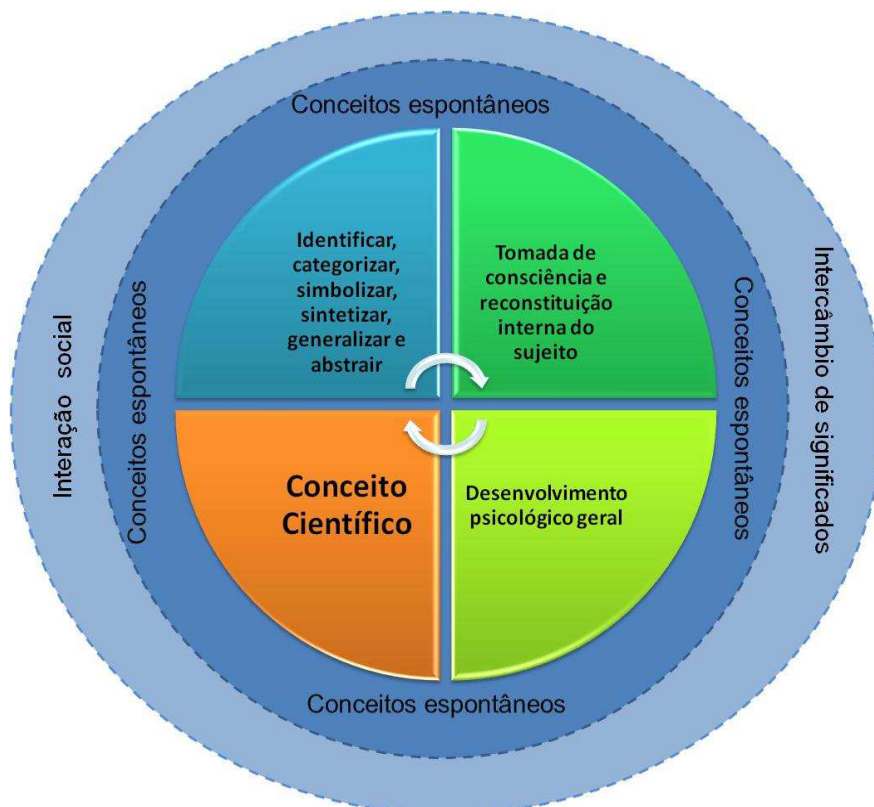
Ao considerar que o discurso do professor em sala de aula, bem como o espaço onde a aula ocorre (situação enunciativa), é passível de ser organizado e pode facilitar a formação de conceitos científicos no Ensino Superior, foram identificadas algumas possibilidades de uso das funções enunciativas de Patrick Charaudeau (alocução, elocução e delocução) para a organização da situação enunciativa, que prioriza a aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos, considerando as etapas propostas por Vygotsky.

A figura 1² foi construída numa tentativa de sistematizar a teoria de Vygotsky, relacionada à formação de conceitos científicos.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação: “A organização da situação enunciativa de ensino como recurso pedagógico para a formação de Conceitos Científicos”, sob a orientação da Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, defendida em 18/12/2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

² Representação da teoria de Vygotsky sobre a formação de conceitos científicos, elaborada por Márcia Speguen de Quadros Piccoli.

Figura 1 – Etapas para a formação de conceitos científicos



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Com base nesta figura, estruturada na teoria de Vygotsky (2008), sobre formação de conceitos científicos, é possível uma leitura interpretativa (do exterior para o interior da figura), observando a evolução do processo de formação de conceitos científicos. Iniciando pela primeira borda externa em azul-claro, onde se configuram os contextos de interação social e de intercâmbio de significados, em que o sujeito, interagindo com outras pessoas e o meio, forma conceitos espontâneos (segunda borda de tom azul-escuro). Seguindo em direção ao centro da figura até o primeiro quadrante também azul, os conceitos espontâneos evoluem, percorrendo etapas de identificação, comparação, categorização, simbolização, sintetização, generalização, abstração, enfim, ocorrendo o estabelecimento de relações lógicas. O quadrante verde-escuro, à direita, simboliza o processo de tomada de consciência, onde o sujeito coloca em prática os novos conhecimentos construídos, ocorrendo uma reconstituição interna do sujeito, alusiva à interiorização³ das informações. Na sequência, o verde-claro corresponde ao processo de desenvolvimento psicológico geral, no qual os conceitos espontâneos, já formados pelo sujeito conhecedor, caminham para um novo processo, para uma nova relação especialmente cognitiva com o mundo, em que há evolução de conceitos e mudanças de

³ Vygotsky argumenta que esta interiorização não está relacionada à internalização das informações obtidas no meio social; pelo contrário, se realiza num processo de tomada de consciência do indivíduo diante das informações, configurando uma reconstituição interna do sujeito que aprende.

estrutura psicológica, tendo como resultado a formação de conceitos científicos. Cabe destacar que, de acordo com Vygotsky (2008), essas etapas complementam-se num processo contínuo, simbolizado, na figura, pelas setas brancas que indicam um movimento ininterrupto.

Na formação dos conceitos científicos, conforme Vygotsky (2008), as generalizações e os significados que o sujeito já possuía não se perdem, mas evoluem de uma generalização para outra, por meio da tomada de consciência, culminando em um sistema conceitual. As linhas pontilhadas ao redor das bordas em azul-claro e escuro, simbolizam o fluxo contínuo de construção de conhecimento, isto é, de formação de conceitos.

Segundo Vygotsky (2008), no processo de formação de conceitos, não se deve ignorar aspectos particulares da existência social, pois eles refletem na cognição humana, que é reconstruída⁴ num processo complexo e evolutivo, dependente da interação social e do intercâmbio de significados, que permeiam todos os momentos da formação de conceitos científicos. Justamente por este motivo, na figura anterior a circunferência maior representa a interação social e o intercâmbio de significados envolvendo todo o processo representado. Portanto, os conceitos científicos são construídos mantendo uma relação com os conceitos espontâneos, o que também é referido por Pozo (1998, p. 204), quando sustenta que “[...] os verdadeiros conceitos somente podem ser adquiridos por reestruturação, mas essa reestruturação somente é possível se apoiada em associações prévias”.

É importante salientar que, para o Vygotsky (2008), os conceitos científicos não evoluem, direta e exclusivamente, a partir dos conceitos espontâneos, destacando apenas a relação dinâmica existente entre eles.

Com base nos referenciais sobre conceito científico, cabe a explicação de que esse tipo de conceito está atrelado a resultados de procedimentos analíticos, reflexivos, críticos e sempre relacionados a outros conceitos que fazem parte de um sistema conceitual. Os conceitos científicos são compreendidos, ainda, como transitórios, de modo que precisam ser constantemente definidos e redefinidos, enfim, atualizados.

Ao fazer referência às funções enunciativas, que permitem estabelecer relações com a teoria de formação de conceitos científicos, tendo como pano de fundo a teoria da enunciação de Emile Benveniste, vale destacar como Charaudeau distingue as três Funções do Modo Enunciativo: “Estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor num comportamento ALOCUTIVO; revelar o ponto de vista do locutor, num comportamento ELOCUTIVO; retomar a fala de um terceiro, num comportamento DELOCUTIVO”. (CHARAUDEAU, 2010, p. 82).

Pelo comportamento alocutivo, como é chamado por Charaudeau (2010), o locutor age sobre o interlocutor, de modo que o comportamento deste é instaurado pelo

⁴ De acordo com as interpretações de Pozo (1998), para Vygotsky o sujeito não imita os significados, nem os constrói, mas literalmente os reconstrói. Isso se justifica ao se perceber que as informações chegam aos sujeitos carregadas de influências do meio social.

ato de linguagem daquele que, ao mesmo tempo em que enuncia, solicita uma resposta e/ou reação de quem o escuta.

Por comportamento elocutivo, Charaudeau (2010) entende que, no ato de enunciar, o sujeito falante apresenta o seu ponto de vista sobre o mundo, sem solicitar do interlocutor uma tomada de posição.

O comportamento delocutivo é percebido pelo autor (2010) como a ausência do sujeito falante e do interlocutor no ato de enunciação, visto que o discurso não envolve subjetividades, e os textos apresentados não pertencem ao sujeito falante.

Nessa perspectiva teórica, Charaudeau (2010) analisa as categorias modais que ele identifica como modalidades, as quais podem ser compreendidas como procedimentos linguísticos da construção enunciativa. Desta forma, na função enunciativa de alocação, podem-se encontrar as categorias modais de interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, interrogação e petição. Na função enunciativa de elocução, verifica-se a presença das categorias modais de constatação, saber/ignorância, opinião, apreciação, obrigação, possibilidade, querer, promessa, aceitação/recusa, concordância/discordância, declaração e proclamação. Por fim, na função enunciativa de delocução, as categorias que a caracterizam são a asserção e o discurso relatado.

A figura 2 apresenta as categorias modais de cada função enunciativa e o que pode representar o uso de cada uma delas, de acordo com as especificações enunciativas:

Figura 2 – Procedimentos da construção enunciativa

COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS	ESPECIFICAÇÕES ENUNCIATIVAS	CATEGORIAS DE LÍNGUA
RELAÇÃO DE INFLUÊNCIA (relação do locutor ao interlocutor) → ALOCUTIVO	Relação de força + -	Interpelação Injunção Autorização Aviso Julgamento Sugestão Proposta
	Relação de pedido (locutor/interlocutor)	Interrogação Petição
PONTO DE VISTA SOBRE O MUNDO (relação do locutor consigo mesmo) → ELOCUTIVO	Modo de fazer	Constatação Saber/ignorância
	Avaliação	Opinião Apreciação
	Motivação	Obrigação Possibilidade Querer
	Engajamento	Promessa Aceitação/recusa Acordo/desacordo Declaração
APAGAMENTO DO PONTO DE VISTA (relação do locutor com um terceiro) → DELOCUTIVO	Como o mundo se impõe	Asserção
	Como outro fala	Discurso relatado

Fonte: Charaudeau (2010, p. 85).

Ao realizar estudos paralelos sobre Benveniste e Charaudeau, observa-se que Benveniste também se refere à alocação, ressaltando que o EU sempre vai implicar o TU, ou ainda o enunciador sempre vai implicar o enunciatário, pois, segundo Benveniste (1995, p. 27), “cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, o parceiro que, dotado da mesma língua, tem em comum o mesmo repertório de formas [...] e igual maneira de organizar o conteúdo”.

O elo de ligação entre a teoria da formação de conceitos científicos de Vygotsky e as funções do modo enunciativo de Charaudeau é a Linguagem entendida como uma estrutura articulada que reproduz a realidade, e fará referência à linguística descritiva da fala. Por ser a linguagem fundamental nas relações estabelecidas entre as teorias de Vygotsky e Charaudeau, ela é inserida nesta pesquisa sob a ótica da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Benveniste (p. 31) refere-se à linguagem dizendo: “Nenhum poder se igualará jamais a esse, que faz tanto com tão pouco.” (1995, p. 31). Ainda segundo esse autor (p. 26), “aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve aprende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido”.

Ao optar pela percepção da linguagem como uma estrutura articulada que reproduz a realidade, parece ficar claro que o professor, além de conhecer os assuntos que serão tratados em uma aula, precisa organizar a situação enunciativa de ensino, considerando o seu espaço e também o dos alunos, para, assim, poderem mestre e aprendizes construir juntos os processos de ensino e de aprendizagem.

No capítulo 6 do livro *Problema de lingüística geral II*, intitulado “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, Benveniste (1989, p. 93). também apresenta a linguagem como sendo “[...] um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro”. E destaca (p. 222), que “[...] bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver”.

Tomando como ponto de partida as concepções de linguagem de Benveniste, foram elencadas algumas de suas características, dentre elas: a linguagem é uma faculdade (capacidade) que permite a interação, a comunicação e a expressão; pode ser verbal (oral e escrita) e não verbal (usando todos os outros recursos disponíveis); constitui o ser humano e permite representar, simbolizar.

Paviani (2010), ao se referir à linguagem, comenta que “[...] não é uma mera tradução do pensamento ou do conhecimento das coisas, mas, principalmente, expressão e criação de sentido, encarnação de significações, ato de significar”.⁵

No que concerne a esta pesquisa, a concepção de linguagem compreende a prática discursiva como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais, tomando como base o quadro teórico sócio-histórico de Vygotsky.

⁵ Anotações de aula do Prof. Dr. Jayme Paviani, 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS – Mestrado.

Propor-se uma pesquisa na área da linguagem significa desvendar um universo extremamente rico. Tudo indica que, para chegar a esse tesouro, é preciso muitas explorações, investigações e mapeamento, no sentido de especificar quais territórios dessa riqueza serão explorados.

Um dos territórios demarcados para este estudo é o da linguística da enunciação de Benveniste (1989, p. 82), por apresentar que a especificidade da enunciação “é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto”. Aqui está um fator determinante da enunciação em Benveniste que, ao considerar o texto do enunciado como objeto, busca nesse objeto o ato que mobiliza a língua para ser colocada em ação.

Dentre os diversos aspectos que a enunciação pode ser estudada, Benveniste defende que os três principais são: (a) a realização vocal da língua (difícil de ser estudada pela irrepetibilidade do som, devido à diversidade de situações nas quais a enunciação é produzida); (b) como o *sentido* se forma em *palavras* (semantização da língua); e (c) a enunciação no quadro formal de sua realização (esboça os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela apresenta). Esta pesquisa, neste sentido, está demarcada em relação ao terceiro aspecto, isto é, a definição da enunciação no quadro formal da sua realização, manifestada por meio de um ato individual do sujeito que, no quadro da enunciação, configura-se não como o sujeito da frase, mas como o sujeito que enuncia, isto é, como a pessoa discursiva do discurso. Nesta pesquisa, este sujeito pode ser visto na figura do professor enquanto locutor e enquanto sujeito responsável pela organização da situação enunciativa.

A teoria de Benveniste revela, ainda, que a enunciação deixa marcas irrepetíveis no enunciado, as quais podem ser percebidas na existência de um tripé essencial, sem o qual não existe enunciação – pessoa, espaço e tempo.

Sobre a enunciação, é válido mencionar que ela pode estabelecer interface com diferentes áreas do conhecimento e, neste estudo, isso acontece com a área de educação, ao estudar o modo de enunciar do professor de Ensino Superior, como recurso pedagógico para organizar a situação enunciativa para uma aprendizagem que prioriza a formação de conceitos. Sendo assim, com a intenção de realizar esta pesquisa voltada para o estudo da formação de conceitos científicos, impossível não falar de enunciação, uma vez que qualquer teoria enunciativa pressupõe a busca pelo sentido, que pode ser considerado de suma importância para a formação de tais conceitos.

Análise e discussão

Ao considerar os pilares teóricos *conceito científico*, *enunciação* e *funções enunciativas*, surge o questionamento: Qual estudante, ao participar de uma aula, não se preocupa com a aprendizagem dos conteúdos, nem que seja só para “ir bem nas provas”, infelizmente? Ou qual professor já não esteve preocupado com a realização do ensino, com vistas a possibilitar a aprendizagem do seu aluno. Em síntese, ambas as preocupações, tanto a do aluno como a do professor, representam a importância e a

necessidade de formação de conceitos científicos, pois se o conceito está formado, o conhecimento está garantido.

Pergunta-se, diante dessa exposição, se o professor de Ensino Superior tem consciência da importância da sua competência discursiva e, ainda, se o docente percebe essa competência como produtora de atos de linguagem portadores de sentido, conforme propõe Charaudeau (2010).

Os apontamentos a seguir são alguns dos resultados obtidos com a exploração das teorias envolvidas no estudo e mostram as relações entre a teoria de Vygotsky e Charaudeau. O que segue deste ponto em diante não deve ser visto como modelo de ação, mas, sim, como pontos para reflexão, que tentam mostrar ao docente a importância do seu discurso para a formação de conceitos científicos.

A função alocutiva está muito presente nas etapas de formação de conceitos científicos. Se as categorias modais da locução forem observadas, tendo o professor como locutor, praticamente todas elas podem ser importantes para as etapas da formação de conceitos científicos. Faz-se objeção apenas às categorias de *aviso* e *sugestão* para identificação dos conceitos espontâneos dos alunos, por não serem tão significativos para conhecer o que os alunos já sabem sobre determinados assuntos. Merece destaque, para o professor enquanto locutor, a categoria da *interrogação*, que pode ser utilizada para verificar a aprendizagem ou ainda problematizar. A *interrogação* também pode ser útil, uma vez que os conceitos espontâneos dos alunos costumam ser implícitos e que um passo importante, para a sua evolução rumo aos conceitos científicos, é torná-los explícitos, mediante sua aplicação a problemas específicos. De acordo com Vygotsky (2008), as pessoas não se desfazem das generalizações e dos significados que já processaram; por meio da tomada de consciência, evoluem de uma generalização para outra, formando um sistema conceitual. Por isso, é importante que os discentes manifestem suas ideias, seus pontos de vista, a fim de que o docente possa identificar em que momento da formação de um determinado conceito o aluno encontra-se e, assim, possa organizar situações enunciativas que propiciem a evolução desses conceitos, quanto à sua complexidade.

A manifestação das *opiniões* dos alunos e, também, do docente, pode ser entendida como sendo momentos propícios para a tomada de consciência e reflexão sobre suas próprias ideias, processos fundamentais para a formação de conceitos científicos.

As categorias modais podem organizar situações enunciativas para desestabilizar os alunos numa determinada situação, movimentando suas crenças, para que avancem nas etapas de formação de conceitos científicos, conforme apresentado na figura 1 (identificação, comparação, categorização, simbolização, sintetização, generalização, abstração, ação, interiorização e tomada de consciência).

A organização da situação enunciativa permite que o sujeito que enuncia (docente) tenha uma melhor organização do projeto discursivo a ser encaminhado, adequando o

que diz em relação ao que pretende ouvir como resposta dos alunos, nesse caso, os interlocutores.

O uso das categorias modais da alocação evidencia a possibilidade de o docente propiciar ao discente a verbalização de suas ações, fazendo com que este compreenda o que gerou o sucesso ou o fracasso na realização de uma atividade, fortalecendo, dessa forma, seu processo de aprendizagem.

Quanto às categorias de “possibilidade” e de “querer”, verifica-se que elas têm uma especificação muito importante, pois Charaudeau (2010) as coloca como motivadoras.

As funções enunciativas podem ser utilizadas pelo docente do Ensino Superior, foco desta pesquisa, como recursos para motivar, estimular o pensamento, movimentando interesses, emoções e necessidades dos alunos em relação aos conteúdos que serão trabalhados para a formação de conceitos científicos.

A função alocutiva apresenta mais condições de identificar e promover a formação dos conceitos científicos nos alunos, já que permite observar os estudantes fazendo uso desses conceitos, voluntariamente, num comportamento que evidencia sua prontidão para a ação, uma vez que a alocação chama o aluno a se manifestar/agir.

Com a organização da situação enunciativa, o professor é o mediador dos processos de formação de conceitos científicos, de construção de conhecimentos, de desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes.

Vale observar que o professor precisa entender que o seu discurso tem função estratégica e que, para aplicá-la em aula, torna-se necessário organizar sua fala, levando em conta o que conhece do interlocutor, o saber que há em comum, o espaço que ocupam, os papéis a serem desempenhados e as percepções e expectativas do estudante em relação ao professor. Nesse sentido, a situação enunciativa a ser organizada precisa estar preparada para imprevistos, não devendo, portanto, ser algo “engessado”, sem movimento, com flexibilidade e articulação entre seus integrantes.

É prudente ressaltar que o docente do Ensino Superior, ao utilizar as funções enunciativas de Charaudeau – como recurso pedagógico para a organização da situação enunciativa em sala de aula, com vistas à formação de conceitos científicos –, opte pelo uso das categorias modais que possam propiciar experiências de identificação, comparação, categorização, simbolização, sintetização, generalização, abstração, ação, interiorização e tomada de consciência. Essas etapas são mencionadas por Vygotsky (2008) quando da formação dos conceitos científicos. O uso das categorias modais, em cada etapa de formação de conceitos científicos, vai depender das estratégias a serem adotadas pelo docente quando organizar a situação enunciativa.

Considerações finais

Pelos apontamentos anteriores, que evidenciam alguns resultados da pesquisa realizada, percebe-se, ainda, que a fala é muito influenciada pela circunstância e pelo lugar que o sujeito conhecedor ocupa nas relações sociais, bem como pelos objetivos

existentes nas situações de comunicação. Nesse sentido, o professor de Ensino Superior, alvo deste estudo, deve avaliar tudo o que diz, porque é um dizer que tem repercussões/efeitos na vida de seus alunos.

Portanto, independentemente da função enunciativa a ser utilizada, pois isso vai depender do objetivo da situação enunciativa a ser organizada pelo professor, destacam-se algumas considerações apresentadas por Charaudeau (2010), em relação ao papel do locutor e que podem ser observadas pelo docente do Ensino Superior, que tem o objetivo de possibilitar a aprendizagem de conceitos científicos: o locutor precisa saber ocupar o espaço da fala, utilizando estratégias discursivas para organizar o que vai dizer e de que modo pretende dizer e, ainda, para atender à finalidade a que se propõe com o seu dizer.

Outro fator que pode contribuir para a organização da situação enunciativa, além de inserir o professor nesse contexto, é o exercício de autoavaliação por parte do docente cuja importância deste ato foi referida na abertura deste texto. Para isso, o professor pode fazer uma retomada, lembrando como os conceitos foram trabalhados enquanto era estudante, quais foram formados e que são utilizados em seu cotidiano e, ainda, por que estão formados. Esse exercício pode fazer com que o professor, nesse processo, reconheça-se como educador e como sujeito que aprende e vive, constantemente, em prol do ensino e da aprendizagem.

Fica o anseio de que, assim como a educação, os conceitos não sejam vistos como produtos, mas como processos, de modo que seja uma preocupação constante dos professores de Ensino Superior a busca de estratégias para a formação dos conceitos científicos de seus alunos, podendo assim contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Pensando dessa forma, não há aqui a pretensão de mostrar as funções enunciativas como o único e o melhor caminho para a formação desses conceitos, porém, também não se pode deixar de reconhecê-las como uma possibilidade de ação a ser experimentada em estudos futuros que busquem explorar, ainda mais, a relação entre a linguagem e a formação de conceitos científicos.

Como encaminhamento final, é válido chamar a atenção do leitor para alguns aspectos que podem ser trabalhados paralelamente, enquanto o professor utiliza as funções do modo enunciativo de Charaudeau, como recurso pedagógico para potencializar a formação de conceitos científicos: incentivar o aluno a uma participação questionadora, como forma de abandonar a busca por respostas “certas e acabadas”; fazer com que os alunos percebam a aprendizagem como uma tarefa autônoma pela qual devem se tornar responsáveis; e possibilitar o reconhecimento da aprendizagem de modo divergente, incentivando a diversidade de resultados e excluindo a busca por resultados iguais para todos os estudantes.

A escolha do caminho quem faz é o caminhante. Nesse sentido e no que diz respeito à atuação do professor de Ensino Superior – e relacionando sua ação à aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos –, é válido afirmar que está nas mãos do docente uma decisão por uma educação que aconteça em solos seguros

e menos rochosos ou por uma que se concretize em estradas desafiadoras. O que não se pode esquecer é que um solo tranquilo e sem transformações não nos prepara para enfrentar desafios, ao passo que um caminho desafiador permite-nos prosseguir pelo terreno da criatividade, inovação, de questionamentos, problematização, argumentação e flexibilidade, que impõe um caminho com várias opções de rotas passíveis de serem eternamente aperfeiçoadas, respeitando as limitações humanas, e que inviabiliza forjar um caminho único e definitivo. Enfim, o que fica profundamente marcado é o reconhecimento da importância do planejamento, isto é, da organização da situação enunciativa por parte do professor, a fim de que seus alunos deem seus passos em direção à formação de conceitos científicos. Vista dessa forma, a organização do ensino parece estar subordinada ao tipo de aprendizagem que se pretende alcançar.

Referências

- ALTET, Marguerite et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AZEVEDO, Tânia Maris de; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Em busca do sentido do discurso*. Caxias do Sul: EducS, 2006.
- _____. *Universo acadêmico em gêneros discursivos*. Caxias do Sul: EducS, 2010.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- EMEDIATO, Wander. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: LARA, Glaucia Muniz Proença (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.
- PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. 8. ed. Caxias do Sul, RS: EducS, 2010.
- PERRAUDEAU, Michel. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2001.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.

Preocupações com a inclusão

Considerações da educação para pessoa com deficiência intelectual frente aos modelos de deficiência¹

Ingrid Augustin
Carla Beatris Valentini

Introdução

Ao refletir acerca do cenário educativo presente, quanto aos processos de inclusão de pessoas com deficiência intelectual (DI), em escolas comuns de ensino e com referências diretas dos legisladores responsáveis pelas diretrizes escolares do município estudado, foi elaborada a dissertação de mestrado em educação, que deu origem a este artigo.

O presente trabalho busca apresentar as principais considerações levantadas durante a pesquisa, elaboradas a partir da análise dos resultados. Com o intuito de identificar quais modelos de deficiência estão presentes nas concepções dos legisladores, são revisitados os conceitos de modelos de deficiência, que permeiam os âmbitos pertinentes ao atendimento educativo das pessoas com deficiência.

A escola, que tinha o objetivo de promover a educação formadora e de oportunizar o conhecimento científico, sofreu transformações e, hoje, também tem o papel de buscar a qualidade e equidade da educação, proporcionando a todos a oportunidade de desenvolver seus potenciais e ampliar seus processos de aprendizagem. Com este objetivo, a escola passa a ser o eixo responsável pela escolarização de pessoas com deficiência, o que até pouco tempo era considerado responsabilidade de escolas e classes especiais.

Como esta pesquisa foi direcionada à educação de pessoas com DI, é importante descrever o que define a deficiência e, mais especificamente, a DI. A partir do estudo empírico, realizou-se a pesquisa expondo uma reflexão crítica acerca dos dados e da análise realizada, confrontando as conclusões obtidas com a realidade atual da educação de pessoas com deficiência, agregado aos reflexos que os Modelos Teóricos de Deficiência podem exercer na constituição de concepções de educação para pessoa com DI.

Deficiência intelectual: Quem é o aluno com deficiência intelectual na sala de aula?

Esta pergunta ainda assola muitos professores de classes comuns de ensino. As ações afirmativas e as políticas públicas brasileiras sobre a inclusão têm demonstrado, sem dúvida, avanços no ingresso de pessoas com deficiência intelectual (DI) em escolas

¹ Este capítulo tem origem na dissertação: “Concepções de membros do Conselho Municipal de Educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual”, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, defendida em 23.8.2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

comuns, porém, ainda são perceptíveis o desconhecimento e a desinformação que permeiam a concepção dos professores frente à DI.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), *deficiência intelectual* é expressão usada para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, que pode ser compreendida como:

- funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, ou
- limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade de o indivíduo responder adequadamente às demandas da sociedade nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

A deficiência não é uma doença, não pode ser contraída a partir do contato entre pessoas, nem o convívio com uma pessoa com deficiência provoca qualquer prejuízo em pessoas que não o sejam. Não sendo uma doença, também não faz sentido esperar que a pessoa “melhore” ou procurar uma cura.

As características da DI devem ser perceptíveis em pessoa com idade inferior a 18 (dezoito) anos, assim como as dificuldades nos comportamentos autorregulares ou em condutas adaptativas. Existem diferentes etiologias para as causas da deficiência intelectual; podemos apontar as mais comuns, tais como: fatores genéticos, problemas durante a gravidez, causas perinatais e pós-natais, problemas de saúde ou acidentes.

Segundo Paulon (2005, p. 11), a deficiência intelectual é caracterizada, principalmente, pelas defasagens e alterações nas estruturas mentais, que possibilitam o processamento das informações. Batista e Mantoan afirmam:

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe conseqüências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental. (BRASIL, 2007, p. 15).

Partindo desta afirmação, podemos perceber a importância dos processos inclusivos de crianças e jovens em escolas comuns de ensino. A dificuldade de se conceituar essa deficiência, como diz Mantoan (BRASIL, 2007), provocou o encaminhamento de inúmeras crianças e jovens para tratamentos e atendimentos, em um período em que a segregação permeava qualquer tentativa de incluir pessoas com DI em escolas comuns de ensino. Equívocos inaceitáveis atualmente, pois apesar de ainda ser necessária a intervenção dos profissionais de Ensino Especial, os esforços devem acontecer com o objetivo de se manter as crianças em idade escolar próximas aos seus pares, ou seja, buscar a permanência desses alunos em classes comuns de ensino.

A educação e a escola para a pessoa com deficiência

Ao longo da História, foram atribuídas à escola várias funções. Hoje, a escola não é mais o espaço que apenas transmite conhecimentos acadêmicos estabelecidos para os alunos. As instituições escolares, por motivos diversos, estão assumindo funções que, até pouco tempo, eram atribuições da família, da Igreja e da comunidade social onde a criança vivia. A escola, atualmente, abrange essas dimensões dentro de um espaço formal de ensino. Da mesma forma com que deve promover o aprendizado de conteúdos das áreas do conhecimento, também deve oportunizar a socialização e a formação do cidadão. Na perspectiva socioeconômica atual, a escola deve formar cidadãos capazes e produtivos, o que vemos expresso nas primeiras linhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), de 1996, no Título I, Da Educação:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Ao considerar o Título I da LDBEN, percebe-se que a instituição de ensino, ou seja, a escola, não perdeu o caráter formador historicamente conhecido, mas o ampliou. É o local onde a criança cria vínculos de amizade, tem a oportunidade de conviver com seus pares e, em “tese”, ter acesso à cultura e diversidade social.

Na perspectiva da legislação brasileira de educação, o acesso de pessoas com deficiência à escola comum faz todo sentido, pois se trata justamente de objetivos claros, com vistas às dimensões sociais, familiares e de trabalho, proporcionados a todos os educandos. O ingresso da pessoa com deficiência na escola comum deverá oportunizar todas essas vivências. Mas a questão não é só esta, visto que a escola ainda deve ser espaço de desenvolvimento de aprendizagens, construção e aquisição de conhecimentos e saberes formais e científicos. A escola tem papel fundamental para a evolução cultural e histórica da sociedade, são os cidadãos, formados por ela, que se tornam os responsáveis pela sociedade do futuro e que devem primar pelo bem-estar de todos, pelo respeito à humanidade e sua diversidade.

Com a evolução das sociedades e a promoção de discursos sobre os direitos humanos em todo o mundo, começou-se a repensar os motivos que levam à exclusão das minorias e a criar possibilidades de ensino para as pessoas que possuem deficiência. Garantir uma educação inclusiva cidadã, desde a educação infantil, pode colaborar com as primeiras experiências vivenciadas pelas crianças e amenizar as dificuldades culturais da sociedade em aceitar as diferenças na escola. Assim se constrói a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade.

Os defensores da inclusão acreditam que a entrada dos alunos com deficiência no ambiente educacional comum vai pressionar as escolas a se reestruturarem física e pedagogicamente, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, tenha ele uma deficiência ou não. Existem diferentes fatores que desafiam o processo de inclusão, porém, é percebido que a escola continua perpetuando a ilusão de homogeneidade na sala de aula. A escola não promove ou difunde adequadamente a diversidade humana. Dentro da diversidade, a deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino em classes comuns da escola e para a definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE),² visto a complexidade do seu conceito e a grande quantidade e variedade de abordagens.

Em uma concepção homogeneizante de direitos humanos universais, a diversidade é colocada como um problema e não como um dos principais eixos da experiência humana. Por isso, é preciso compreender a diversidade como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças.

Dentre uma variedade de documentos e deliberações nacionais e internacionais, que orientam as ações para garantia dos processos inclusivos, estão as normativas legais acerca da educação especial em nível municipal. Sendo este o âmbito onde a pesquisa foi elaborada, considera-se o Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul (CME) o setor responsável pelas deliberações que regem o sistema de ensino do município. Partindo da orientação legal para a implantação dos serviços do AEE em todos os níveis e nas modalidades de ensino, surge a demanda de referencial e argumento teórico para subsidiar essas ações, legisladas nas instâncias da União, dos estados e dos municípios. Nesse contexto, situa-se a Resolução CNE/CEB 04/2009, que normatiza as ações para o AEE, já orientado no Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Nessa mesma perspectiva, o Parecer Ceed/RS 251/10 trata dessas normatizações em nível estadual e municipal, e a Resolução CME 019, de 31 de agosto de 2010, dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino do município estudado.

Os referidos documentos não fazem menção a referenciais teóricos, porém, sabemos que todos os princípios que regem as orientações legais são dotados de ideais e de demandas necessárias para estas disposições. Partindo das informações levantadas em documentos acerca dos direitos da pessoa com deficiência, parece coerente que se faça uma contextualização dos modelos teóricos assumidos pelas sociedades, na busca de melhor atender as necessidades das pessoas com deficiência.

Modelos de deficiência

Os modelos de deficiência são meios conceituais para se compreender os pressupostos que os processos educativos sofrem ou sofreram. Reconhecidos em

² Atendimento Educacional Especializado (AEE), Resolução 4, de 2 de outubro de 2009, institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de Educação Especial.

diferentes períodos históricos, os modelos de deficiência tiveram transformações calcadas pela necessidade da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico e econômico.

Muitas ações assumidas como senso comum, frente à deficiência, são reflexos remanescentes de determinado modelo. Os principais modelos existentes são influenciados por duas linhas fundamentais: a primeira delas, vê as pessoas com deficiência como dependentes da sociedade onde vivem; e a segunda, as percebe como clientes do que a sociedade oferece.

Clearly, models provide no simple prescription for eliminating oppression. Nor do they explain why we come to be trapped in particular disabling situations. Used imaginatively, however, they can give us insight into old problems and raise the prospect of finding solutions which otherwise escape us. The social model of disability has been much admired and abused. Few, however, have actually opened the kit, unpacked the pieces and really begun trying to fit together this wonderful new tool. It is only when this interpretation of disability is repossessed by ordinary people, when they become the owners, when it is explored, manipulated, taken apart and reassembled that its full value will really be appreciated and its value become ingrained into our national personality. The social interpretation can then assist us to set goals for the future rather than merely act as a mirror of the present. (FINKELSTEIN, 1996, p. 18).³

A descrição e o desenvolvimento dos modelos de deficiência evoluíram de forma humanizadora, quando as próprias pessoas com deficiência legitimaram os modelos, a partir de suas necessidades e concepções. Isso não significa que exista um único modelo que contextualiza a escola inclusiva, mas que se pode contar com os modelos como ferramentas que governo e sociedade utilizam para criar estratégias que atendam melhor às necessidades das pessoas com deficiência. O sociólogo britânico Shakspeare (2006, p. 34) afirma que as metas dos movimentos acerca da deficiência sempre foram para promover a inclusão: “The goals of the disability movement have always been to promote disability equality and the inclusion of disabled people in society. There is no need for these goals to change”.⁴ Nesse sentido, este estudo busca aplicar e perceber os modelos de deficiência com seriedade, apontando sua autenticidade, seus objetivos e metas inclusivas.

³ “Claramente, os modelos não oferecem uma receita simples para eliminar a opressão. Também não explica por que chegamos a ser presos em determinadas situações incapacitantes. Usando a imaginação, no entanto, os modelos podem nos dar *insights* sobre velhos problemas e aumentar a perspectiva de encontrar soluções que, de outra forma, nos escapam. O modelo social da deficiência foi muito admirado e explorado. Poucos, no entanto, realmente conseguiram abrir o kit, descompactá-lo e tentar encaixar as peças dessa ferramenta nova e maravilhosa. Somente quando esta interpretação de deficiência é recuperada por pessoas comuns, quando eles se tornam os donos, quando é explorado, manipulado, desmontado e remontado que seu valor total será realmente apreciado e seu valor irá se tornar arraigado em nossa personalidade nacional. A interpretação social pode nos ajudar a definir metas para o futuro e não apenas agir como um espelho do presente.” (FINKELSTEIN, 1996, p. 18, tradução nossa).

⁴ “O objetivo do movimento da deficiência sempre foi promover a igualdade e a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Não há necessidade de mudar essas metas.” (SHAKSPEARE, 2006, p. 34, tradução nossa).

Com relação ao que está denominado, derivações de modelos de deficiência, é necessário esclarecer que a relação de modelos, apresentada neste estudo, foi criada a partir de pesquisas em artigos que trabalham com estes conceitos. A intenção foi de sistematizar estas informações para verificar as relações entre os principais modelos e as influências que podemos identificar na sociedade. Bhanuschali (2012) argumenta que os profissionais de diferentes áreas buscam, na construção de modelos, as respostas para os movimentos que surgem frente à pessoa com deficiência. “The meaning of disability for a doctor is different from that of psychologist, economists, and social worker. Accordingly we have different models of disability evolving from disability movement worldwide.”⁵ (BHANUSCHALI, 2007, p. 2). Por este motivo, foi realizado o estudo dos modelos encontrados, indicando se os mesmos surgem das diferentes perspectivas de áreas profissionais, com destaque para os modelos caritativo, médico e social, nos quais foi possível identificar fontes teóricas e referenciais.

Modelo Caritativo

Durante a era pré-cristã, iniciada ainda no Império Romano, os movimentos de humanização e caridade à pessoa com deficiência foram conhecidos a partir das passagens bíblicas, as quais sugeriam o respeito e a ajuda. Dessa forma, a caridade passou a ser valorizada como forma de redenção, e culturas de origem cristã começaram a praticar este princípio.

O modelo caritativo percebe a pessoa com deficiência como vítima merecedora de caridade e de ajuda. A pessoa com deficiência é vista como tendo uma vida trágica e sofrida. Os cuidadores são os únicos responsáveis pelos serviços prestados, tendo plenos poderes no tipo de atendimento que a pessoa com deficiência receberá. Como a pessoa com deficiência é considerada diferente da normalidade, várias ações são tomadas, tais como: o fornecimento de transporte especial, prédios especiais, oficinas protegidas de emprego, instalações de convivência e escolas especiais. Como a criação destes locais e serviços demandam recursos financeiros, o que é de responsabilidade governamental, as pessoas com deficiência acabam prejudicadas em detrimento de outras demandas para a maioria da população.

Modelo Médico Tradicional

Historicamente, pode-se apontar o século XVIII como o período em que a medicina sofreu avanços e buscou a reabilitação de pessoas. Feridos de guerras eram readaptados às funções militares, de acordo com suas habilidades. A ciência começou a compreender a deficiência dissociando-a de bruxarias e outras explicações místicas,

⁵ “O significado de deficiência para um médico é diferente do significado para o psicólogo, economista, e para o assistente social. Assim temos diferentes modelos de deficiência que indicam a evolução do movimento da deficiência em todo o mundo”. (BHANUSCHALI, 2007, p. 2, tradução nossa).

voltando-se, conseqüentemente, para a descoberta da cura de algumas patologias existentes. Essa transformação foi um marco e permanece até os dias atuais como modelo médico de atendimento e serviços para a pessoa com deficiência.

Esse modelo percebe a pessoa portadora de uma patologia. Em outras palavras, a deficiência é abordada em um primeiro plano e a pessoa é relegada a um papel passivo de paciente. É um modelo de deficiência que busca um “padrão de normalidade”, de funcionamento físico, intelectual e sensorial. Ele indica que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer. Esse modelo vê a deficiência como um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar, sem considerar as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição. (BONFIM, 2009, p. 41).

Existem, no entanto, intervenções que minimizam ou reduzem o impacto que a deficiência pode produzir, são casos em que cirurgias e intervenções ajudam efetivamente a pessoa com deficiência ou limitação. Com o diagnóstico precoce, o modelo médico promove a redução de incidência de deficiência. Não há como rejeitar o modelo médico, no que tange aos benefícios físicos e sensoriais. A crítica a este modelo está em os esforços estarem voltados, exclusivamente, à cura, prevalecendo o diagnóstico e desconsiderando qualquer aspecto de cunho social ou emocional. Charlton critica a tendência da área da medicina de categorizar os sujeitos.

Historically, disability has been considered a priori a medical condition and people with disabilities, sick. This has nothing to do with disease per se but with a medical category. If people with disabilities are first a category of medicine, then by definition we are often set apart and infirm “bodies” and their appearance. The fusion of science (medicalization) and body (image) is a powerful constraint. (CHARLTON, 2000, p. 56).⁶

Como o modelo clínico-médico busca a normalização dos sujeitos, acaba acarretando o que Carvalho (2011) nos sugere: “O modelo dificulta a aceitação da deficiência e, portanto, é concebível que a sociedade mantém barreiras físicas e atitudinais que, muitas vezes, impossibilitam as pessoas com deficiência de usufruir seus direitos básicos.” Dessa forma, manter esse enfoque frente à deficiência é manter a percepção da anormalidade, visto que as pessoas com deficiência continuam sendo apontadas como diferentes da maioria.

Modelo Social

Entre os anos 60 e 70, os movimentos sociais de luta pelos direitos humanos e respeito à diversidade se efetivaram. Começou a constituir-se, na Grã-Bretanha, o

⁶ “Historicamente, a deficiência tem sido considerada *a priori* uma condição médica, e as pessoas com deficiência, doentes. Isto não tem nada a ver com a doença em si, mas com uma categoria médica. Se as pessoas com deficiência são primeiramente uma categoria da medicina, então, por definição, somos muitas vezes considerados pela aparência e “corpos” enfermos. A fusão da ciência (medicalização) e corpo (imagem) é um grande limitador.” (CHARLTON, 2000, p. 56, tradução nossa).

modelo social de deficiência, cunhado a partir de fortes críticas ao modelo médico e alicerçado sob o ponto de vista sociológico da deficiência. Em 1976, foi constituída a *Union of the Physically Impaired Against Segregation (Upias)*,⁷ a primeira organização política conduzida por pessoas com deficiência. O modelo social aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e excluindo pessoas com deficiência de meios sociais e políticos. Este modelo identifica três barreiras principais que a pessoa com deficiência enfrenta: barreiras de acessibilidade, institucionais e atitudinais.

Esta abordagem leva a compreender que o problema não está na pessoa ou na sua deficiência, mas que a deficiência assume uma dimensão social que leva à exclusão. Do ponto de vista sociopolítico, esse modelo argumenta que a deficiência resulta de falha da sociedade, como explica Shakespeare (2006). Com uma perspectiva diferente sobre deficiência, o modelo social apresenta paralelos entre as doutrinas de igualdade, buscando oportunidades numa base equitativa. Levada à sua conclusão lógica, não haveria deficiência dentro de uma sociedade plenamente desenvolvida.

Children spontaneously play with models, such as toy houses and construction kits, because there is natural pleasure in gaining insight into the world in which they live. The value of such models are revealed when the lessons learnt from their use are put to the test in real adult life situations. Models, then, are neither explanations of events nor are they prescriptions for action. They are merely tools for gaining insight into an existing stubborn problem so that the future may be changed. (FINKELSTEIN, 1996).⁸

O modelo social vê a deficiência como resultado do modo de organização da sociedade, isto é, uma organização desqualificada para sua realidade. Por conta disso, as pessoas com deficiência enfrentam discriminação atitudinal, que se expressa através do medo e da ignorância. As atitudes são fortemente influenciadas pela cultura e pela religião. A discriminação do meio resulta na inacessibilidade física que afeta todos os aspectos da vida. A discriminação institucional significa discriminação legal, já que a estas pessoas é negado o pleno acesso aos seus direitos fundamentais de participação social, política e econômica. Levada à sua conclusão lógica, não haveria deficiência dentro de uma sociedade plenamente desenvolvida.

⁷ União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação (tradução nossa).

⁸ “As crianças espontaneamente brincam com Modelos, tais como casas de brinquedos e kits de construção, porque há um prazer natural na obtenção de conhecimento sobre o mundo em que vivem. O valor de tais Modelos é revelado quando as lições aprendidas a partir de seu uso são postos à prova em situações reais da vida adulta. Modelos, não são nem explicações de eventos nem são prescrições para a ação. Eles são apenas ferramentas para se obter conhecimento de um já existente e persistente problema, de modo que possa ser alterado no futuro.” (FINKELSTEIN, 1996, tradução nossa).

Modelos de deficiência: derivações

Frente aos modelos descritos, podemos indicar algumas derivações que norteiam as diferentes abordagens acerca da deficiência. Estes modelos emergentes surgem, de acordo com a necessidade da sociedade e/ou das próprias pessoas com deficiência.

Relacionado ao modelo caritativo estão:

Modelo Religioso – Este modelo está presente em sociedades religiosas extremistas, com o conceito de que a deficiência é um castigo, seja da própria pessoa com deficiência ou até mesmo atribuída à família. As pessoas buscam na religião respostas para a situação da pessoa com deficiência.

Modelo Moral – É um modelo historicamente mais antigo, no qual muitas culturas associam a deficiência à vergonha e culpa. Apesar de não ser declaradamente embasado em preceitos religiosos, este modelo é muito similar ao modelo religioso, a diferença está no fato de que não existe o castigo divino como justificativa para a deficiência. O modelo moral exclui a pessoa com deficiência de qualquer meio ou participação social, provoca o ostracismo e é extremamente maléfico, podendo gerar graves problemas emocionais e psíquicos, associados a uma realidade marginalizada em que a pessoa com deficiência se encontra.

Frente às características do modelo médico, em que se indicam tratamentos clínicos terapêuticos, podemos apontar desdobramentos nos seguintes Modelos:

Modelo Biomédico – Neste modelo a deficiência é identificada como uma doença e o trabalho é voltado para a cura do indivíduo deficiente. A deficiência é identificada como patologia.

Modelo Biopsicossocial – O modelo biopsicossocial de deficiência, considerado atualmente, trabalha com a articulação de fatores sociais, biológicos e psicológicos, reconhecendo, assim, a complexidade de interpretações simplistas e definições quanto à deficiência.

Modelo Especialista / Profissional de Deficiência – Fornece uma resposta tradicional para as questões da deficiência. Dentro de sua estrutura, os profissionais seguem um processo de identificação da deficiência e suas limitações (usando o modelo de medicina). Os profissionais buscam as medidas necessárias para melhorar a situação da pessoa com deficiência, o que pode levar a produzir um sistema de prestação de serviços, colocando a pessoa com deficiência em uma situação passiva. O fato de as decisões serem tomadas por profissionais, faz com que a pessoa com deficiência permaneça sem seu direito humano fundamental de liberdade às suas próprias ações.

Modelo de Reabilitação de Deficiência – O modelo de reabilitação é semelhante ao modelo médico, pois enxerga a pessoa com deficiência como um indivíduo que necessita de serviços de um profissional de reabilitação.

Os aportes estabelecidos pelos direitos universais e potencializados através do modelo social de deficiência, abriram caminhos a outras formas de modelagem de

deficiência, como nos explica Finkelstein (2011). A este movimento podemos associar os modelos:

Modelo Baseado em Direitos – Atualmente, e com maior força nos Estados Unidos, este modelo passou a conceituar a deficiência como uma construção sociopolítica, dentro de um discurso baseado em direitos. A ênfase mudou da dependência para independência, as pessoas com deficiência têm procurado uma voz política e se tornado politicamente ativas. O modelo baseado em direitos foi inspirado em estratégias utilizadas por outros movimentos sociais ativistas contra segregação, discriminação e em defesa dos direitos civis. O seu foco incide no cumprimento dos direitos humanos, como o direito a oportunidades iguais e à participação na sociedade. Logo, a sociedade precisa mudar para garantir que todos – inclusive as pessoas com deficiência – tenham oportunidades iguais para participar dela. É um fato indubitável que as pessoas com deficiência, muitas vezes, se defrontam com direitos humanos básicos negados, como, por exemplo, o direito à saúde (física e psicológica), à educação e ao emprego. Portanto, a legislação e as políticas públicas têm que fazer desaparecer as barreiras criadas pela sociedade. A abordagem baseada nos direitos diz que a assistência nessas áreas não é uma questão de humanidade ou caridade, mas sim um direito humano básico que todos podem reivindicar.

Modelo da Capacidade / Empoderamento – Permite que a pessoa com deficiência, juntamente com a sua família, decida o curso do seu tratamento e quais os serviços que irão beneficiá-la. Este Modelo transforma o profissional em um prestador de serviços, cujo papel é oferecer orientação e realizar as decisões da pessoa com deficiência. Em outras palavras, o modelo da capacidade permite ao indivíduo definir seus próprios objetivos.

Modelo Social Adaptado de Deficiência: Embora a deficiência de uma pessoa imponha algumas limitações, as condições arquitetônicas ou institucionais na sociedade e no meio ambiente ainda são, muitas vezes, mais limitantes do que a deficiência em si.

Modelo Spectrum de Deficiência – O modelo de espectro refere-se à faixa de audibilidade, visibilidade e sensibilidade da pessoa. O modelo afirma que a deficiência não significa, necessariamente, o espectro reduzido das situações das pessoas, isto é, a entidade ou a essência do que a deficiência revela na pessoa.

Modelo de Mercado – Reconhece as pessoas com deficiência, seus familiares e amigos como um grande grupo de consumidores, funcionários e eleitores. Este modelo vê a deficiência como identidade pessoal e capacita as pessoas a traçarem seu próprio destino na vida cotidiana, com foco especial no empoderamento econômico.

Modelo Econômico – A deficiência é definida como um custo social, o qual é causado tanto pelos recursos extras que as crianças e adultos com deficiência

necessitam, quanto pela sua produtividade limitada no trabalho, em relação a pessoas saudáveis.

Apesar de os modelos de deficiência partirem de uma ordem biomédica, sociológica e, até mesmo, antropológica acerca da deficiência, todos estão, de certa forma, relacionados com a educação da pessoa com deficiência. Ao estudar os modelos podemos compreender os motivos e o funcionamento de instituições especializadas não governamentais, mantidas por princípios caritativos, por exemplo. Além disso, desconsiderar a existência de modelos como o de mercado e econômico seria ingenuidade, já que vivemos em um sistema de economia capitalista.

Para que a educação da pessoa com deficiência seja eficiente e apropriada, interpretar as políticas públicas e a legislação educacional à luz dos modelos e de suas vertentes, pode trazer informações pertinentes e significativas para os profissionais da educação.

Das concepções de educação dos entrevistados aos modelos de deficiência

O instrumento de construção de dados, para a elaboração da pesquisa, partiu de um grupo focal (GF), que pode ser considerado como um debate aberto, motivado por temas de interesses comuns entre os participantes. O GF é uma forma de pesquisa que lida com opiniões e interpretações da realidade social.

Os sujeitos que participaram da pesquisa são membros conselheiros do Conselho Municipal de Educação (CME) e, como tal, responsáveis por processos de construção de novos elementos que regem a educação inclusiva no município. Os componentes do CME são representantes de diferentes esferas que compõem o sistema de ensino do município, professores, diretores, sindicalistas e gestores. O critério fundamental para o recrutamento dos voluntários foi o interesse, por parte dos conselheiros, em discutir sobre as concepções de educação acerca da pessoa com deficiência intelectual. Depois de solicitada a participação voluntária, cinco conselheiros concordaram em participar da pesquisa. Foram consideradas, como conteúdo de estudo, falas dos participantes, nomeadas como enunciados, pois trata-se de extratos ou fragmentos dos discursos mesmos que constituíram as considerações do presente trabalho.

As concepções acerca da educação de pessoas com DI, evidenciadas nos enunciados dos conselheiros, surge nos exemplos que eles trazem de sua realidade. Durante o encontro, enunciados dos conselheiros evidenciam o conhecimento empírico que permeia suas concepções de educação formal. Em nenhum momento, foram mencionadas teorias ou abordagens pedagógicas acerca da educação de pessoas com DI. Seus enunciados relatam ações e, principalmente, princípios voltados a um macrossistema de escolarização e inclusão, sem evidências de conceitos de práticas educativas. Desta forma, nossa análise se limitou a evidenciar os enunciados que refletiam concepções relacionadas aos modelos de deficiência.

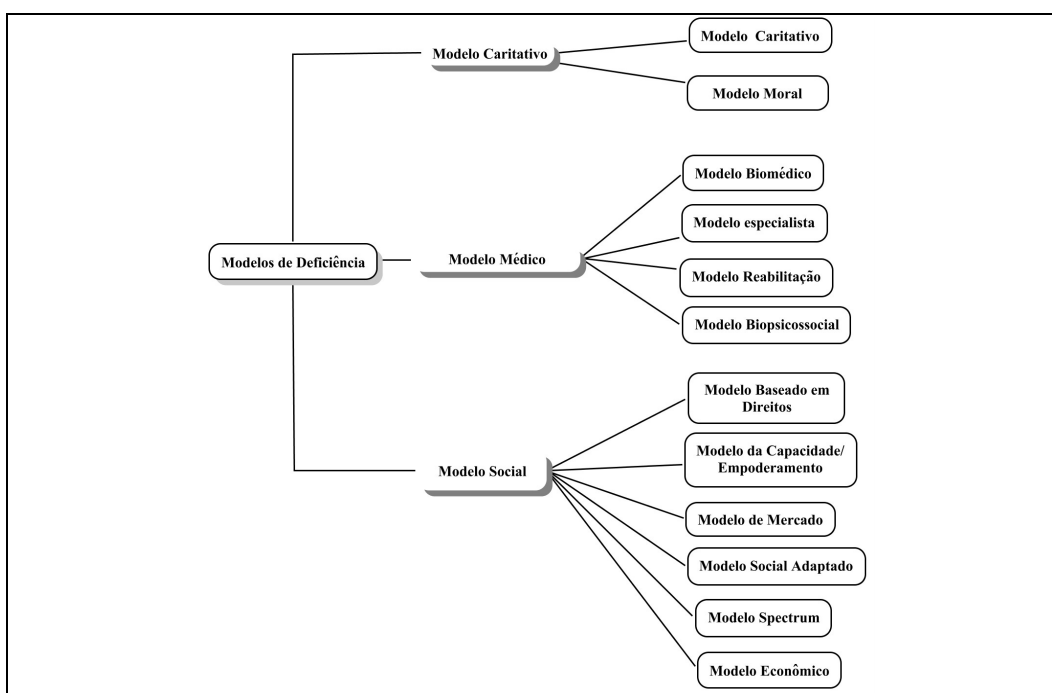
Percebemos o posicionamento dos membros do conselho de educação, os quais apenas indicaram, através de princípios e direitos, questões acerca da educação da pessoa com deficiência. Pode-se considerar esta postura uma maneira politizada de se expor uma opinião, visto que assumir um discurso moderado de respeito à diversidade foi a forma que cada conselheiro utilizou para se posicionar, procurando articular seu próprio princípio à realidade que enfrenta.

Ao estudar os modelos de deficiência, percebemos que as vertentes apontadas no neste estudo, e que estão indicadas a partir de um modelo-base, não seguem, necessariamente, a ordem apresentada. O modelo social que foi, conseqüentemente, seguido pelo modelo baseado em direitos, sugere uma seqüência lógica. Contudo, a partir do modelo médico tradicional surgem novas maneiras de se enxergar outros modelos, como, por exemplo, o da capacidade, o caritativo, o religioso e o moral.

Foi possível categorizar o modelo social e modelo médico como a base principal para a análise dos enunciados. Do modelo social, como já citado, surgiram indícios de bases de uma subcategoria, que seria o modelo baseado em direitos. A categorização do modelo médico tradicional, por sua vez, evidencia termos e falas que indicam reflexos de modelos indiretamente ligados ao modelo-base. Nesse sentido, a pesquisa aponta para uma possível reorganização dos reflexos que as concepções de educação sofrem frente aos modelos de deficiência.

No quadro 1, apresentamos os modelos de deficiência da maneira como foram apresentados anteriormente. Esta organização demonstra uma ordem histórica da constituição dos modelos, tornando possível articularmos este conhecimento às concepções que surgem acerca da pessoa com deficiência.

Quadro 1 – Organização dos modelos de deficiência



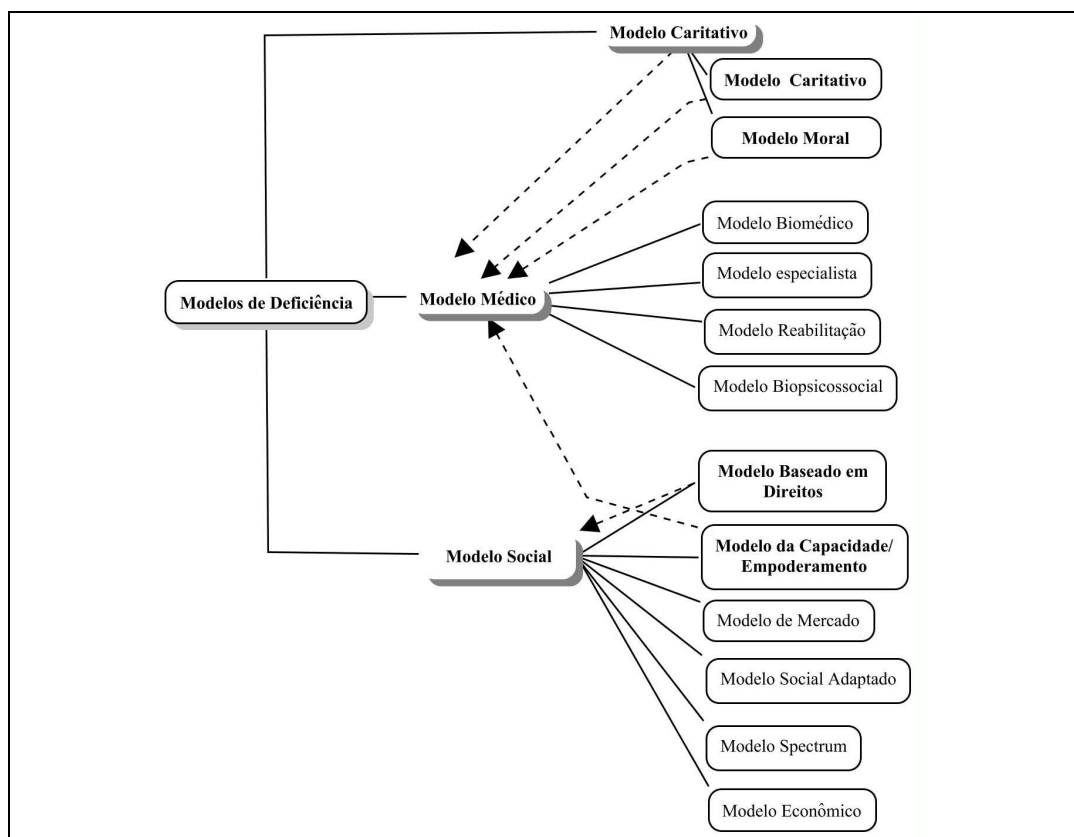
Fonte: Elaborado pela autora.

Conhecendo as bases dos princípios dos modelos, propomos, com a análise dos enunciados, uma nova ordenação dos modelos que procura justificar as subcategorias levantadas através dos enunciados. Referimo-nos à questão de termos, identificado, na categoria que definimos como modelo médico, subcategorias que não seriam diretamente derivadas dos modelos-base. Na análise dos enunciados, podemos verificar a indicação de aspectos do modelo de capacidade ou empoderamento, conectados às ideias do modelo médico.

As atribuições consideradas como subcategorias do modelo médico se justificam através dos termos e dos momentos em que os conselheiros enunciaram suas concepções. As menções que refletiram concepções dos modelos caritativos e suas derivações são, aparentemente, reproduções do que o senso comum provoca no discurso das pessoas, quando estas expressam conceitos e concepções de deficiência.

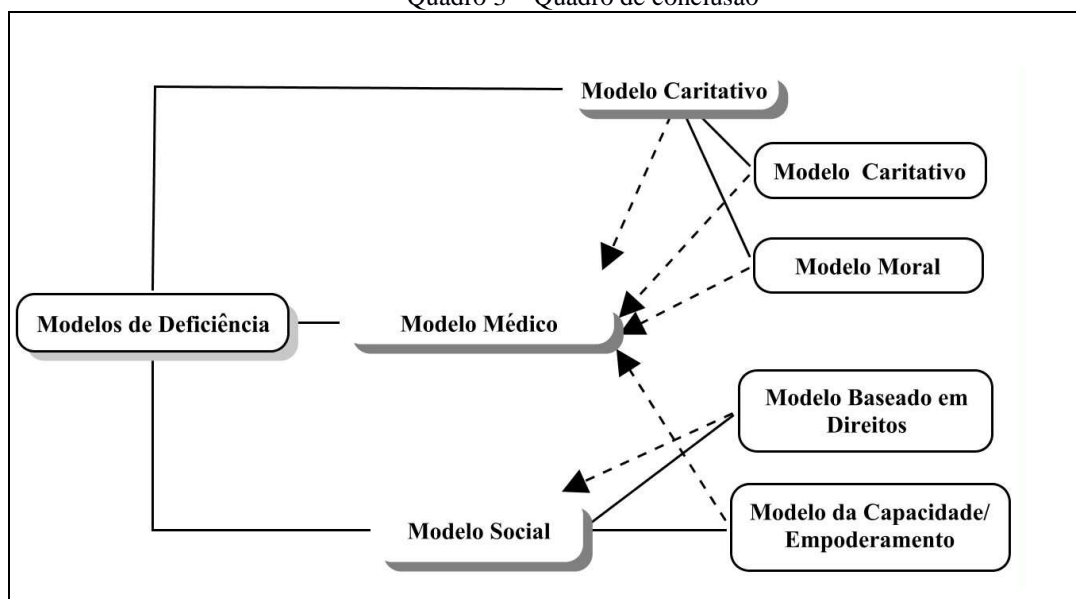
O presente estudo pretendia verificar a existência de relações entre as concepções acerca da educação para a pessoa com DI e os modelos de deficiência, evidenciados em enunciados dos conselheiros de educação. Levando isso em conta, foi possível fazer esta identificação e apontar, com o esquema que segue, uma nova ordenação dos modelos de deficiência. Os quadros 2 e 3 indicam este processo de ordenação.

Quadro 2 – Observação durante o processo de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Quadro de conclusão



Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentamos, no quadro 3, a conclusão da análise. As suposições realizadas a respeito dos modelos-base foram confirmadas, possibilitando a reflexão acerca das subcategorias que emergiram através da metodologia do GF e da escuta sensível. Nesse sentido, é evidenciado que sem estes dispositivos metodológicos não haveria condições de destacar as concepções indicadas nos enunciados.

Considerações finais

Com a análise dos dados foi possível constatar que, ao se tratar de concepções de educação para pessoa com DI, os conceitos que surgiram, através dos modelos de deficiência, estão constantemente presentes em nossos discursos. Este fato, evidenciado entre o grupo de membros do Conselho de Educação, pode ser atribuído aos nossos processos de aprendizagem transmitidos culturalmente. Os modelos categorizados se apresentaram nos enunciados na seguinte ordem de discussão: primeiramente, o modelo social, que apresenta as concepções atuais de educação para a pessoa com DI e, posteriormente, o modelo médico, que remete aos aspectos cultural e historicamente presentes nas concepções e exemplificações enunciadas, o que reafirma a vigência dos modelos indicados como subcategorias.

Tentamos, com este estudo, evidenciar as concepções adversas a respeito da educação de pessoas com DI. A dificuldade em se estabelecer conceitos e concepções pode ser atribuída à falta de conhecimento teórico, necessário para que possamos saber confrontar nossas concepções e preconceitos. Este confronto é fundamental a todos os profissionais que buscam a melhor maneira de atender pedagogicamente as necessidades educativas de todos os alunos, que estão sob responsabilidade da escola comum de ensino.

Referências

- BHANUSHALI, Kishor. *Changing Face of Disability Movement: From Charity to Empowerment*. "Revisiting Social Work in the field of Health – A Journey from Welfare to Empowerment (20-21 February 2007)". Faculty of Social Work, The Maharaja Sayajirao University of Baroda: Vadodara. Disponível em: http://www.handicap-international.fr/bibliographie-handicap/6SocieteCivile/Autonomisation/Changing_Face_of_Disability_Movement_From_Charity_to_Empowerment.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2012.
- BONFIM, Symone M. M. *A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos*. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Secretaria de Educação Especial. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- _____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394*. Brasília, DF. 1996.
- CARVALHO, Renata C.; MARQUEZAN, R. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. *Revista Educação CE/UFSM*, Edição: 2003, v. 28, n. 2. 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a10.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2011.
- CHARLTON, Jame I. *Nothing about us without us: disability oppression and empowerment*. England, London: University of California Press, 2000.
- FINKELSTEIN, Vic. *Modelling disability: Breaking The Moulds* conference. Dunfermline, Scotland. 16-17 May 1996. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/finkelstein/models/models.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- PAULON, Simone Mainieri et al. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- SHAKESPEARE, Tom. *Disability rights and wrongs*. Canadá: Routledge, 2006.

Alternativas no contexto da cultura digital

Movimentos possibilitadores e dificultadores de letramento digital nas práticas de leitura e escrita: um estudo de caso de estudantes do Ensino Fundamental¹

Mariane Maria Schons
Carla Beatris Valentini

Introdução

Estamos em um momento histórico da Educação, no qual o giz vai perdendo espaço para as tecnologias digitais (TDs), e o mundo passa a estar, cada vez mais, conectado às inovações tecnológicas. Nesse contexto, a escola e a Educação estão sendo repensadas com a inserção das TDs, apontando a necessidade de desenvolver uma postura pedagógica adequada às transformações da cultura digital. Nesse âmbito, o professor precisa buscar construir e reconstruir o processo de ensino e aprendizagem.

A inserção das tecnologias digitais possibilita diversas formas de potencializarmos a cooperação, a interação e a autonomia dos estudantes. O letramento digital engloba redes de práticas sociais, que nos permitem construir, explorar, pesquisar, ensinar e criticar em um processo em que a aprendizagem e o conhecimento são mediados pelas tecnologias digitais. (VALENTINI, et al., 2013).

Tendo em vista esse panorama, Valente (2011) discute o uso inteligente do computador na escola, mais especificamente, na sala de aula, onde deve ser usado a fim de provocar mudanças na abordagem pedagógica e não para simplesmente tornar mais eficiente a transmissão do conhecimento do professor. As TDs devem ser usadas a favor do aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, o professor deve atentar ao tipo de atividade que desenvolverá com seus estudantes usando as TDs.

O objetivo desse artigo é apresentar o estudo que investigou como os movimentos de letramento digital ocorrem nas práticas de leitura e escrita no contexto da inserção de *laptops* no modelo 1:1 em uma escola de Ensino Fundamental. O estudo teve como referência teórica a Epistemologia Genética de Piaget e a concepção de letramento digital de Soares (2002) e Lévy (1993) e se constituiu num estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram quatro estudantes de 13 anos de idade, do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública envolvida no projeto UCA. Os dados foram analisados a partir da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). As categorias de análise foram se constituindo a partir do olhar para as fontes de evidência, levando em conta o movimento dos sujeitos e o movimento da pesquisadora na apropriação do campo conceitual, constituindo as categorias: (a) leitura e escrita digital; (b) fluência digital e (c) buscar e pesquisar na Web.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação: *O laptop educacional na sala de aula: movimentos de letramento digital nas práticas de leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental*, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, defendida em 18 de julho de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Leitura e escrita no contexto digital

A internet, além de indicar novos modos de estar na sociedade, trouxe também novas linguagens, incluindo mudanças na linguagem escrita, como novos modos, tempos e gêneros. Essas linguagens podem ser percebidas nas escritas em *blogs*, *e-mails*, *chats*, *wikis* e demais contextos digitais. Ainda com o uso das TD, passamos também a ter na cultura digital diversos tipos de leitores. Os estudantes, utilizando a internet, podem se constituir como sujeitos de práticas letradas, criando *blogs*, páginas na internet, acessando salas de bate papo e inteirando-se do mundo virtual. O sujeito que produz, também pode editar, alterar e publicar suas produções com criticidade. Na era digital, o homem passa a fazer uso de novos recursos, e surge um novo modo de ler e escrever. É uma leitura mais dinâmica e interativa. Observar, buscar, escolher e agir tudo acontece junto. Passou-se a ler e a escrever de uma nova forma, com mais velocidade e dinamismo.

O texto digital propicia múltiplas possibilidades, o leitor pode escolher o seu percurso, fazer uma leitura e escrita não linear e acessar vários *links* ao mesmo tempo. Temos disponíveis diversas informações, uma rede de dados, no uso de uma nova linguagem, a hipermídia. De acordo com Leão (1999, p. 9), a “hipermídia designa um tipo de escritura complexa, na qual diferentes blocos de informações estão interconectados”. Ainda segundo a autora (1999, p. 16), “hipermídia é a possibilidade de estabelecer conexões entre diversas mídias e entre diferentes documentos ou nós de uma rede”. O leitor pode navegar por diversas partes na ordem que desejar e estabelecer relações próprias.

Para Santaella (2004, p. 38), “as linguagens do ciberespaço são linguagens hipermidiáticas”. A hipermídia é uma linguagem interativa, que possibilita múltiplos caminhos, de forma não linear. Para a autora (2003), a hipermídia é como uma nova linguagem, que é capaz de produzir e armazenar informações. Os caminhos são escolhidos pelo próprio leitor. Antes, a hipermídia dependia do suporte em CD-ROM, mas agora já há o sistema de multimídia em rede. Com isso, a internet passou a possibilitar maior interatividade. Pode-se navegar de um lugar para outro e acessar muitas informações a qualquer momento e em qualquer lugar. Santaella (2003) comenta que esse processo de navegação é interativo e que ele responde a nossas escolhas. Segundo ela,

qualquer coisa armazenada em forma digital pode ser acessada em qualquer tempo e qualquer ordem. A não linearidade é uma propriedade do mundo digital. Nele não há começo, meio e fim. Quando concebidos em forma digital as ideias tomam outra forma não linear. (2003, p. 94).

As TD influenciam as formas de ser, pensar, comunicar, relacionar-se e aprender. Ferreira (2001) assegura que é possível estarmos assistindo a uma verdadeira revolução nas práticas de leitura e escrita em função da introdução das TDs. A leitura passa a ser na tela do *laptop*, do *tablet* ou do celular, sendo diferente da leitura de um texto

impresso. Essas TDs não mudam somente o nosso modo de pensar e agir, mas também a nossa percepção da realidade. (SANTAELLA, 2003).

O leitor tem a liberdade de escolher seu próprio percurso e ocupar um novo e amplo espaço, bem como tornar-se um coautor, e a partir da leitura produzir e reconstruir o texto. De acordo com Lévy (1993, p. 40), “o hipertexto graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado”.

O hipertexto é uma nova forma de escrita e comunicação da sociedade. É algo que vai além de um simples texto. Ademais, dentro de um hipertexto existem vários *links*, janelas; cada *site* é um hipertexto, que não tem uma linearidade que deva ser seguida, não tem início e fim, nem um percurso a ser percorrido. Ele é infinito e livre. É um texto maleável, com diversos recursos disponíveis, como recortar, copiar, colar, abrir janelas, caixas de texto. (SANTAELLA, 2004).

O texto, no novo suporte, nos permite diversas formas para navegarmos e interagirmos com ele, assim como intervenções e usos de um modo mais livre, permitindo ir e voltar a qualquer parte do texto no decorrer da leitura e da escrita. Nesse sentido, estão se constituindo diversas modificações culturais e cognitivas no ato de ler e escrever, em virtude da revolução das tecnologias digitais, dessa cultura digital na qual estamos imersos.

Motivo pelo qual precisamos buscar compreender e entender as novas formas de percepção e cognição que os novos suportes estão fazendo emergir. No ato de ler estão envolvidas diversas habilidades, configurando assim diferentes tipos de leitores. O primeiro, é o leitor da era do livro impresso. O segundo, o do mundo em movimento, dinâmico. O terceiro refere-se àquele que começa a enxergar os novos espaços da virtualidade. (SANTAELLA, 2004). Mesmo tendo uma sequência histórica em cada um desses leitores, um não exclui o outro, mas cada leitor exige percepções sensoriais e cognitivas diferentes. Nesse sentido, Santaella (2004) destaca que, na prática de navegação, desenvolvem-se diversas habilidades e diferentes tipos de leitores. Para navegar, é preciso movimentar-se, agir sobre o espaço e interagir com esse. O usuário não só deve ter o objetivo de conhecer o espaço, mas também o de explorar, transitar nele, para então agir. Esse usuário vai navegando e conhecendo o espaço por meio de *links*, atalhos, os quais o levam a saltar de uma página a outra, de uma informação a outra. Isso também é chamado de hipermissão.

Segundo a perspectiva construtivista, rompe-se com a ideia da existência de receitas pedagógicas. Professor e estudante passam a ter possibilidades de interagir e compreender as informações disponibilizadas. Segundo Soares (2002), diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que delas fazem uso em suas práticas de leitura e escrita. O estudante desenvolve dinâmicas em grupo, explora, investiga e faz uso desses recursos também fora da escola. Ele passa a desenvolver estratégias para a resolução de problemas, tanto na escola, como no seu cotidiano.

Letramento digital

O termo *letramento* envolve o convívio com práticas de leitura e escrita, segundo Soares (2002), e surgiu em inglês e francês no século XIX; contudo, em português, apareceu pela primeira vez em 1986. Dessa forma é possível situar o letramento na pós-modernidade, a chamada terceira revolução científico-tecnológica. De acordo com Soares (2002, p. 45), letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente práticas sociais de leitura e escrita”. Numa sociedade letrada, essa condição possibilita o diálogo com o mundo e com os outros, conferindo ao indivíduo letrado uma inserção social mais abrangente.

De acordo com a autora (2002, p. 45), letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente práticas sociais de leitura e escrita”. Numa sociedade letrada, essa condição possibilita o diálogo com o mundo e com os outros, conferindo ao indivíduo letrado uma inserção social mais abrangente. Na atual sociedade, diante das suas exigências, consideramos indispensável propor ações com o objetivo de formar pessoas letradas, com a capacidade de resolver situações do cotidiano, de sua vida pessoal e profissional.

O espaço da escrita mudou do papel para a tela do computador, *laptop* ou *tablet*, possibilitando novas formas e gêneros textuais. O letramento digital (LD) engloba redes de práticas sociais, que nos permitem construir, explorar e pesquisar, ensinar e criticar. De acordo com Soares (2002, p.151), letramento digital é, “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Nesse sentido, as TDs podem possibilitar a interação, a socialização e o diálogo. Por meio do letramento digital, poderemos potencializar maior criticidade em relação às informações, bem como um diálogo com o mundo todo. Se pensarmos em inclusão digital, precisamos pensar em letramento digital, pois não basta conhecer as TDs, precisamos saber produzir informações e familiarizar-nos com as formas de comunicação. As TDs passam a fazer parte do cotidiano das pessoas, elas estão em toda a parte, a qualquer momento e lugar e são possibilidades para a ampliação das formas de comunicação. Para Fagundes (2008, p.10), “a aplicação eficaz das tecnologias digitais consiste em enriquecer o mundo do aprendiz para sustentar interações produtivas e favorecer o desenvolvimento de sua inteligência”.

Com o avanço das TDs, passamos a ter mudanças nas práticas de leitura e escrita, possibilitando o surgimento de práticas sociais e novas situações de letramento, como o letramento digital (LD). Nesse sentido, o letramento digital pode ser provocado pelo uso das TDs, pelo domínio de seus recursos. O sujeito letrado digitalmente tem a possibilidade de inserir-se na sociedade, incluir-se na era digital, através de recursos tecnológicos digitais (computador, *laptop*, internet, cartão magnético, caixa eletrônico, etc.).

Estudo de caso

Este estudo se delineou como uma pesquisa qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p. 32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Os sujeitos da pesquisa constituíram um grupo de quatro estudantes, sendo dois estudantes de cada turma, todos com 13 anos. Prensky (2010) denomina essa geração de nativos digitais, pois eles já nasceram em contato com o mundo das tecnologias digitais. Ainda de acordo com o autor, são fluentes na aquisição e no uso dos recursos, usando-os como uma extensão de seus cérebros. Para essa geração, o uso das tecnologias faz parte da própria vida, em qualquer lugar e, muitas vezes, exercendo várias tarefas ao mesmo tempo.

Foram observadas as interações desses estudantes em duas disciplinas. O *corpus* de análise foi constituído por observações registradas no diário de bordo da pesquisadora, com intervenções inspiradas no método clínico piagetiano, produções dos estudantes nos *laptops* (textos em editor de texto) e transcrições das filmagens realizadas, durante as observações de nove períodos de aula de cada dupla.

O *corpus* foi analisado a partir da análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2007), seguindo os três ciclos: desconstrução dos textos e sua unitarização, categorização e a comunicação do novo emergente.

Práticas de leitura e escrita

A partir da apropriação do campo conceitual, da análise das fontes de evidência e tendo como orientadores os objetivos da pesquisa, construímos categorias, subcategorias e indicadores. Consideramos, para tal construção, os autores e os conceitos definidos para este estudo, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias de letramento digital

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Leitura e escrita digital	Apropriação dos recursos	a) Facilidade no uso dos <i>softwares</i> e suas funcionalidades e do sistema operacional do <i>laptop</i> .
	Leitura e escrita hipertextual	b) Escrita do texto na tela de forma multilinear, multissequencial, sem predefinição da ordem.
Fluência digital	Integração de <i>softwares</i>	c) Uso integrado de diferentes <i>softwares</i> e suas funcionalidades, para a resolução de atividades propostas.
	Autonomia e criticidade	d) Autonomia e criticidade na escolha, comparação e no uso dos <i>softwares</i> demonstrados pelo conhecimento e pela funcionalidade das ferramentas.
Buscar e pesquisar na Web	Busca e seleção	e) Construção de caminhos de busca, através de estratégias seletivas (diferentes combinações de palavras-chaves).
	Verificação crítica	f) Verificação da confiabilidade de informações coletadas na Web.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apresentamos a seguir a discussão sobre cada categoria e subcategoria, sem, no entanto, aprofundar o detalhamento dos indicadores para fins de viabilidade do texto.

Leitura e escrita digital

O texto eletrônico traz inúmeras possibilidades, o leitor pode escolher o seu percurso, fazer uma leitura não linear e abrir vários *links* ao mesmo tempo. A escrita digital, diferente da escrita no papel, passou a provocar novas aprendizagens nos estudantes e professores. Essas aprendizagens relacionadas tanto à leitura quanto à escrita, e também à apropriação dos *softwares* e do sistema operacional das tecnologias, estão sendo usadas na escola. A produção de um texto e o desenvolvimento de uma atividade no *laptop* pelos estudantes configuram-se diferentemente de uma produção no papel.

O processo de apropriação exige tempo e acontece de forma gradativa. Almeida e Valente (2011) referem que, da mesma forma como adquirimos a escrita, precisamos também nos apropriar das tecnologias digitais. A apropriação dos recursos é de fundamental importância, pois se o estudante e o professor não conhecerem e/ou não

souberem fazer uso deles, fica muito difícil integrar a tecnologia digital às práticas pedagógicas. As tecnologias digitais possibilitam novas formas de comunicação e expressão, como o uso de imagens, sons, vídeos, *links*, numa organização hipermidiática além do linear. Com isso, surge a necessidade de familiarizar-se com esses novos recursos disponíveis nos *laptops* e nos diferentes *softwares*, fazendo uso significativo das TDs, desenvolvendo ações sociais e cognitivas.

Considerando esses aspectos, definimos como indicadores dessa subcategoria os movimentos de facilidade no uso dos *softwares* e suas funcionalidades, e do sistema operacional do *laptop*.

A subcategoria **leitura e escrita hipertextual** foi definida a partir do que Soares (2002) destaca, ou seja, a leitura e escrita do texto na tela de forma multilinear, multissequencial, sem que haja uma ordem predefinida. O texto na tela é escrito e lido de outra forma que a da leitura e escrita realizada no papel.

Analisando os dados acerca de atividades de produção de texto, percebemos que os estudantes, ao produzirem seus textos, trabalharam de forma multilinear e multissequencial quando utilizavam o *laptop*, mesmo quando a orientação era passar a limpo no *laptop* o texto produzido no caderno. Parece que as possibilidades de escrita e leitura configuram uma outra interação do sujeito com sua produção, que não a relação de produção linear. Ao mesmo tempo, percebemos que o uso dos recursos de leitura e escrita digital ficou reduzido, pois outras possibilidades poderiam ter sido exploradas nas atividades propostas. Além disso, houve pouca socialização na promoção das práticas de leitura e escrita digital. O *laptop*, na maioria das vezes, foi pensado apenas como uma ferramenta, à semelhança da máquina de escrever, sem mudanças na metodologia de ensino.

Fluência digital

Nesta investigação, a fluência digital é compreendida como o uso integrado de diferentes *softwares* e suas funcionalidades com autonomia e criticidade, constituindo, dessa forma, novas aprendizagens e novas possibilidades para o sujeito. Ser fluente digital significa fazer uso de diferentes *softwares* e de suas funcionalidades de forma adequada, com o objetivo de qualificar as demandas e atividades propostas.

A fluência tecnológica é um processo de aprendizagem constante, no qual se desenvolvem novos fazeres e saberes, constituindo, do ponto de vista piagetiano, o movimento de novas equilíbrios. Logo, ser fluente digital implica – mais do que saber utilizar os recursos tecnológicos do *laptop* – apropriar-se de alternativas significativas e construí-las; solucionar problemas e arquitetar novas aprendizagens.

Durante a análise das fontes de evidências, percebemos alguns indícios de fluência digital, presentes nas subcategorias: integração de recursos digitais e autonomia e criticidade.

A integração de diferentes recursos digitais pode favorecer a construção do conhecimento dos estudantes e potencializar as aprendizagens, a expressão e a

comunicação. Nesse estudo, consideramos a integração de diferentes *softwares* e suas funcionalidades para a resolução de atividades propostas; em nenhum momento outros recursos digitais além do *laptop* foram utilizados.

Na subcategoria autonomia e criticidade, consideramos que cada vez mais o estudante é desafiado a assumir uma postura mais ativa, a agir de forma autônoma, buscando resolver problemas e explicitar seus conhecimentos. Na concepção teórica piagetiana, a autonomia não deve ser compreendida como individualismo ou isolamento do sujeito, pois ela opera a partir da cooperação e das relações com o outro.

O sujeito precisa ter autonomia e buscar informações significativas no desenvolvimento do pensamento crítico e autorreflexivo. (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Não basta ter acesso às tecnologias, é necessária a interação com o professor para questionar, discutir, refletir e promover situações e estratégias de aprendizagens. É nesse ponto que entra o papel do professor, que passa a ser o outro, de transmissor para mediador do processo de construção do conhecimento.

Percebemos, pela análise das fontes de evidência, alguns indícios – demonstrados pelo conhecimento e pela funcionalidade dos recursos – de autonomia e criticidade em suas escolhas, na comparação e utilização dos *softwares*, como: autonomia na escolha das imagens, criticidade na escolha de *sites* e recursos, conhecimento e utilização dos recursos do *laptop*, comparação das funcionalidades entre diferentes *softwares*.

Buscar e pesquisar na Web

Ao buscar na internet imagens ou informações, o estudante, mesmo sem se dar conta, precisa considerar o seu sistema de significação sobre o assunto em questão, para poder fazer escolhas e ampliar suas significações e aprendizados. Nesse momento, o professor tem um papel importante que pode ser de desenvolvimento de autonomia ou de prolongamento da heteronomia. No prolongamento da heteronomia, ou seja, da dependência do outro, o professor dá todos os caminhos e as regras prontas ao estudante para a realização de sua pesquisa, ou, ainda, já oferece os *links* para leitura, sem provocar um movimento de perturbação, análise e escolha.

Já no desenvolvimento da autonomia, o professor pode ajudar o estudante a desenvolver caminhos de busca, leitura e pesquisa, considerando alguns indicadores que o professor pode ajudar a construir. A simples frequência na utilização da internet não garante um uso mais autônomo e a compreensão das possibilidades e recursos dos sistemas de busca, como também não garante o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva sobre o que está sendo lido.

Uma subcategoria encontrada foi busca e seleção, que, no contexto desta pesquisa, foi considerada a construção de caminhos de navegação através de estratégias seletivas como: combinações de palavras-chave, de *sites*. A utilização do *laptop*, no desenvolvimento das atividades, propiciou diversas oportunidades de vivências de interação, socialização, cooperação e autonomia, para fazer escolhas por si mesmo. A pesquisa e navegação na Web exigem dos estudantes responsabilidades e critérios para a

escolha a ser feita. De modo semelhante, a busca de imagens na internet determina novas aprendizagens e critérios aos estudantes para suas escolhas, pois se escreverem algo que não tenha relação com o texto, a imagem que o *site* localizar não terá relação com o texto produzido. Nas produções dos estudantes e nas observações realizadas, identificamos a utilização de estratégias seletivas; no entanto, sem um critério mais apurado, sem uma maior reflexão sobre as escolhas das palavras-chave e sem um detalhamento no uso de comandos específicos de busca.

A subcategoria verificação crítica foi considerada como a busca de informações oriundas da internet, passando por uma análise crítica, verificando a confiabilidade das informações. Porém, em muitos momentos, o estudante precisa ser orientado para que faça uma averiguação da confiabilidade desse conteúdo. Nesse sentido, o acesso à internet pode possibilitar ao sujeito o desenvolvimento de práticas de leitura crítica, que é um dos aspectos do letramento digital. Encontramos a verificação da confiabilidade de informações coletadas na Web, através de comparação das informações encontradas, avaliação da informação no sentido de saber se é verdadeira e confiável.

Considerações finais

Consideramos que o letramento digital pode ser compreendido como o uso do computador de forma competente e a condição que o sujeito adquire ao se apropriar das tecnologias digitais para uma prática crítica e significativa. (SOARES, 2002). De acordo com Soares e Valentini (2012, p.12), “o letramento digital diz respeito à utilização das tecnologias digitais para uma prática crítica e consciente a fim de dar sentido a essa utilização de forma que seja relevante na sua atuação enquanto sujeito agindo e sendo no mundo”.

Nesse sentido, podemos identificar aspectos da prática pedagógica que são facilitadores ou dificultadores do processo de letramento digital. Percebemos que, no contexto observado, as práticas pedagógicas não são muito modificadas ou inovadas pela presença da tecnologia. O suporte digital ainda não é usado em toda a sua potencialidade, pois a orientação para o seu uso tem por base o suporte analógico. Dito de outro modo, a abordagem de produção de texto poderia ter explorado mais possibilidades do contexto digital, como, por exemplo, a escrita hipertextual ou multimidiática, a escrita em colaboração, a escrita na rede, que são possibilidades para promover práticas de leitura e escrita digital e o processo de letramento digital.

As falas demonstram que o *laptop* não está integrado às práticas pedagógicas, o momento de estudar parece estar sendo desvinculado do momento de usar a tecnologia. Talvez, porque o próprio professor não sabia como utilizar esse novo elemento no contexto escolar, no currículo da escola. Mas mesmo com tantas limitações por parte do professor, os estudantes apresentaram algumas práticas de letramento digital e alguns deles mostraram evidências de que não tinham dificuldades para usar e integrar as tecnologias digitais no contexto escolar. Percebemos que, para eles, usar recursos das tecnologias digitais é algo natural e espontâneo.

Com as atividades propostas, os professores poderiam ter promovido a cooperação e o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Para nos tornarmos seres autônomos, de acordo com Piaget (1977), precisamos desenvolver ações cooperativas. Para tanto, professores e estudantes precisam ser parceiros nesse processo.

As tecnologias digitais trazem uma não linearidade, permitindo aprendizagens em rede. Mas, em nosso estudo, percebemos muitas ações evidenciando linearidade, com pouca abertura e espaço para o desenvolvimento da criatividade e potencialização de práticas de ensino e aprendizagem no contexto digital. Esse movimento pode impedir os estudantes de inovar, criar; pode ser um empecilho no processo de letramento digital.

Os movimentos de letramento digital, muitas vezes, são minimizados pelos professores, não oportunizando ou dando abertura para os estudantes fazerem escolhas e potencializarem suas práticas com esse novo elemento em sala de aula. Mesmo assim, percebeu-se, nos estudantes, indícios de algumas práticas de letramento digital. O presente estudo poderá contribuir para repensarmos as formações de professores e a construção efetiva de novas práticas de ensino e aprendizagem integradas à cultura digital. Traz reflexões acerca das tecnologias digitais e práticas de leitura e escrita no contexto da inserção de *laptops* educacionais para o processo de letramento digital. Destaca a importância de uma reflexão sobre os conceitos estudados, não dando respostas prontas, mas sim provocando o estudante a buscar compreender o novo, a explorar e a investigar, com uma intervenção pedagógica problematizadora; provocando possibilidades de ampliar o uso dos recursos, avançando para outras práticas no contexto digital.

Referências

- ALMEIDA, M.E.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.
- FAGUNDES, Léa. Tecnologia e educação: a diferença entre inovar e sofisticar as práticas tradicionais. *Revista Fonte*, dez. 2008.
- FERREIRO, Emília. Computador muda práticas de leitura e escrita. *Revista Acesso*, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 15, 2001.
- LEÃO, Lúcia. *O labirinto da hipermídia*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. Trad. de Cristina M. Pescador. *Conjectura*, Caxias do Sul: Educus, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010.
- SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, E. M. S.; VALENTINI, C. B. *Tecnologias digitais: práticas e reflexões no contexto do ensino fundamental*. Linhas (Florianópolis, Online), 2012, v. 13.

VALENTE, José Armando. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: BAGATINI, Fátima Maria; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito (Org.). *O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Avercamp, 2011.

VALENTINI, Carla Beatris; PESCADOR, Cristina; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. O laptop educacional na escola pública: letramento digital e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. *Educação (Santa Maria, Online)*, v. 38, p. 151-164, 2013.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Reflexões sobre o uso pedagógico da lousa digital¹

Daniel de Carli
Eliana Maria do Sacramento Soares

Introdução

Vivemos uma época de profundas transformações socioculturais marcadas, principalmente, pelo advento das tecnologias digitais (TDs). Segundo Amaral (2008), essas tecnologias se referem à convergência digital do vídeo, de textos e gráficos; significando uma nova materialidade das imagens, textos e sons, de forma que elas promovem mudanças na forma de ser e estar dos seres humanos. Diante desse cenário, o desafio pedagógico deste início de século será, pois, propiciar a construção do conhecimento, em uma sociedade na qual o fluxo de informação é vasto e abundante. Para Prensky (2001), nossos alunos na atualidade, mudaram radicalmente em relação a alunos de anos passados. Segundo Lemos (2008), a cultura contemporânea, quando associada às tecnologias digitais, cria uma nova relação entre a técnica e a vida social de tal forma que podemos dizer que uma nova estética do social cresce sob nossos olhos, alimentada pelas tecnologias do ciberespaço, que segundo Lévy (1999, p. 92), é definido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

Com base nisso, como a escola pode conduzir seus processos educativos diante de alunos que vivem em uma nova cultura denominada de cultura digital? Em seu artigo – Nativos digitais, imigrantes digitais – Prensky (2001) faz uma citação do Dr. Bruce D. Barry da Faculdade de Medicina Baylor, que pode responder em parte esta questão: *Tipos distintos de experiências levam a distintas estruturas de pensamento*. Significa dizermos que os alunos de hoje pensam e processam as informações de forma diferente das gerações anteriores. Estas diferenças vão mais longe e mais intensamente do que muitos educadores suspeitam ou percebem. Tais diferenças não são fruto do acaso, mas de uma das mais significativas transformações culturais da História humana na qual as TDs são as protagonistas.

Como educadores, devemos estar atentos às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais no contexto da Educação, e, nesse sentido, o presente texto relata uma pesquisa que teve como objetivo principal nortear uma proposta de uso pedagógico da lousa digital; partiu de um estudo de caso realizado com professores do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal da cidade de Fagundes Varela, no Estado do Rio Grande do Sul, na qual, a lousa digital é utilizada como instrumento mediador de algumas atividades pedagógicas.

¹ Este capítulo é um recorte da dissertação “Uma proposta pedagógica para o uso da lousa digital tendo como base a Teoria Sociointeracionista”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares.

O *corpus* de pesquisa resultou das entrevistas individuais que foram realizadas com os professores que atuam com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental daquela escola. O *corpus* foi analisado com o intuito de conhecer o “*como*” do uso pedagógico da lousa digital em sala de aula, e, com base nisso, realizamos as discussões do uso pedagógico da lousa digital pela lente da abordagem sociointeracionista de Vygotsky. Juntamente com as discussões e ainda pela lente da abordagem sociointeracionista, norteamos formas de uso da lousa digital, buscando justificar sua importância como instrumento de TD no aprendizado do aluno, levando em consideração o contexto da cultura digital.

As bases teóricas da proposta: Educação, cultura digital e sociointeracionismo

Quando falamos em Educação, é difícil não criarmos um relacionamento direto com a escola. Nela emergem a relação professor e aluno, o sistema de avaliação, bem como o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Vasconcellos (2010, p. 98), ensino e aprendizagem é formado por dois termos essencialmente relacionais e dialéticos, no qual o ensino (transmissão do conhecimento) não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem (aquisição de competências).

A educação é um termo bastante amplo e não somente relacionado à escola. Ela é desenvolvida principalmente no meio social. Segundo Luzuriaga (1990, p. 2), “educação é, antes do mais, a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo”. No entanto, significa também a ação genérica e ampla de uma sociedade sobre as gerações jovens, que tem como finalidade conservar e transmitir a existência coletiva. Sendo assim, a educação é parte integrante da vida do homem e da sociedade e está presente desde a sua existência.

Paviani (2010) observa que a educação é um fenômeno que precede a escola e, por tal motivo, apresenta-se de forma muito mais ampla do alcance que a educação escolar pode oferecer. A escola oferece uma educação institucionalizada que se caracteriza por sua forma organizada e pelo fato de ter um caminho orientado a percorrer. Ainda segundo Paviani (2010), o que aprendemos é dirigido por fatores que vão além do nosso entendimento sobre as coisas. Portanto, é possível falarmos que estamos sempre aprendendo, uma vez que vivemos no meio social que nos proporciona possibilidades de aprendizagens.

Mas e a educação institucionalizada deste início de século XXI? Hoje, estamos inseridos em uma sociedade na qual as fontes de informação se multiplicam em uma velocidade assustadora, e quando tratamos da educação institucionalizada, a escola parece ainda, em grande parte, acreditar que cabe ao seu professor ser a fonte de todo o saber do qual o aluno precisa se apropriar. Nesse sentido, conforme Saviani (2008, p. 8), “[...] o importante não é aprender, mas aprender a aprender”. Hoje, vivemos em uma sociedade em que as TDs proporcionam um acesso instantâneo à informação, cada vez mais facilitado e incondicionado ao espaço e ao tempo.

Diante disso, as práticas docentes precisam ser redimensionadas, levando em consideração a nova cultura digital ou *cibercultura* e suas características. A *cibercultura* é um neologismo que, segundo Lévy (1999, p.17), compreende um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modelos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.² Entre as características dessa nova cultura digital, podemos destacar a produção coletiva e a socialização da informação, possibilitadas pela interconexão mundial dos computadores. Novas maneiras de pensar, de criar, de agir e de interagir emergem dessa cultura.

Para Lemos (2009), há três aspectos que estão na base da cultura digital contemporânea. O primeiro, diz respeito à liberação do polo emissor, em que o indivíduo passa a emitir sua própria informação; o segundo é o princípio da conexão, pois não basta emitir, é necessário estar conectado em rede; e o terceiro, é consequência dos primeiros, que representa a reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas recombinatórias. Assim, estamos diante de uma realidade ímpar, em que qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, recombinao e reconfigurando práticas sociais que acolhem processos bidirecionais abertos, nos quais prevalece a liberação da emissão. Nesse contexto, os integrantes da cultura digital, de acordo com Tapscott (1999) estão cada vez menos passivos perante a informação unidirecional e fechada, pois aprenderam com o controle remoto da televisão, com o *joystick*³ do videogame, com o *mouse* do computador a assumir uma postura ativa e reativa. Eles evitam acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lidam facilmente com a diversidade de conexões de informação e de comunicação nas telas: modificam, produzem e partilham conteúdos. Essa atitude diante da informação é um alerta para que possamos ressignificar nossa postura pedagógica, seja na educação básica e na universidade, seja na educação presencial e na educação a distância.

Diante dessa cultura, os sujeitos têm possibilidade de produzir e publicar suas idéias; de se comunicar em rede, de acessar e de buscar informações, buscando o novo e recombinao as práticas já existentes; e, levando em consideração a demanda social de desenvolver autonomia, análise crítica e analítica, a escola é desafiada a reestruturar seus princípios pedagógicos. Cabe, neste momento, inserirmos, no contexto, uma linha de pensamento que vai ao encontro do que foi abordado e que foi a base teórica utilizada na pesquisa que embasa este artigo; trata-se da concepção sociointeracionista vygotskyana. Partimos do princípio de que ela oferece alguns conceitos que podem auxiliar nessa reestruturação pedagógica.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre pela interação com o outro. Ela acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior de troca que possui uma dimensão coletiva. Segundo o autor, a aprendizagem deflagra vários

² O ciberespaço é definido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. (LÉVY, 1999, p. 92).

³ Controle de acessório utilizado para mediar a interação do jogador com o jogo de *videogame*.

processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos se tornam parte das aquisições do desenvolvimento. Vygotsky (1998) trata da existência de dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. No primeiro, o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento mental e consequente aprendizado. Vygotsky não vivenciou cultura digital desencadeada pelas TDs, principalmente. Tampouco se viu diante da necessidade de redimensionamento da formação pedagógica deste início de século XXI, que é chamada a levar em consideração, de forma mais incisiva, as características da cultura digital, incorporando as TDs no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a presente pesquisa busca relacionar a teoria vygotskyana com tecnologias que possam mediatizar os processos de ensino e aprendizagem e apontar alguns norteadores, que vão ao encontro da ressignificação das práticas pedagógicas.

Percurso metodológico

Hoje, o número de escolas da rede pública e particular, que possuem lousas digitais em sala de aula, vem crescendo dia após dia. Essa pesquisa foi delineada a partir de um estudo de caso realizado numa escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de uma cidade do Rio Grande do Sul. Os dados foram gerados com uma entrevista individual semiestruturada com quatro professores, que serão identificados como **PE1**, **PE2**, **PE3** e **PE4**. Para este texto, foram selecionadas as respostas dos professores, que transcritas, foram analisadas segundo procedimentos da análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2007). Esses autores tratam o processo da análise textual discursiva como uma *tempestade de luz*, que consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço intenso de comunicação, possibilitam expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.

De posse do *corpus* transcrito, iniciamos a unitarização que, segundo Moraes e Galiuzzi (2007), tem como tarefa a desmontagem dos textos, também tida como desconstrução. A unitarização ocorreu pelo olhar teórico dos conceitos de mediação, interação e de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky.

Da desconstrução textual emergiram algumas categorias conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Categorias emergentes

Categoria emergente	Observáveis
Uso enraizado na transmissão de conteúdos	PE1 – <i>acostumados ao quadro, você escreve e apaga</i>
	PE2 – <i>eles me acordando que eu não tinha percebido que dava para jogar na lousa digital</i>
Interesse em explorar os recursos interativos	PE4 – <i>estamos explorando os recursos da lousa digital</i>
	PE1 – <i>nós temos horas de estudo, a gente treina</i>
Necessidade do desafio	PE4 – <i>eles gostam mais do desafio, de resolver algo mais emocionante</i>
	PE3 – <i>you deve estar bastante preparado e ser bem criativo, provocar a criança</i>
Ressignificação no papel dos envolvidos	PE1 – <i>agita no sentido de eles falarem mais entre eles, comentarem o que é feito na lousa digital, quando o professor interage na lousa digital</i>
	PE3 – <i>enquanto um interage na lousa os outros ficam muito atentos no que o colega vai fazer para dizer se está certo está errado</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Construindo relações e discussões

Buscando relacionar as categorias emergentes identificadas à luz dos conceitos do quadro teórico, podemos inferir que o uso da lousa digital, no processo de ensino e aprendizagem, ainda está enraizado na forma vigente de ensinar, baseada na transmissão de conteúdos ao aluno. Isso ficou evidenciado nas verbalizações de **PE3** ao falar sobre o uso da lousa digital: *as crianças se interessam mais no copiar, pra ti explicar facilita, não que no quadro comum você não faça, você faz tudo*. Essa transmissão, em nosso modo de ver, incorre em alguns problemas, diante os quais, destacamos a não consideração do desenvolvimento cognitivo pré-adquirido do aluno como referência de atuação pedagógica, e na possível inibição da criatividade e da autonomia ligadas à produção e emissão da informação, que, de acordo Lemos (2009), essa produção e emissão se traduzem na liberação do polo emissor, sendo a primeira característica dessa nova cultura digital.

O fato de o professor possibilitar a participação efetiva de o aluno nas atividades pedagógicas, pelo uso da lousa digital, flexibilizando novas formas do aluno criar aplicando seus conhecimentos cognitivos pré-adquiridos, representa um grande passo no sentido de minimizar os problemas antes apontados, além de possibilitar que o professor conheça melhor o nível de desenvolvimento real do aluno, na medida em que observa seus limites diante da prática orientada. É nesse momento que o professor assume a verdadeira função de mediar intervindo com problematizações que se adiantem ao desenvolvimento do aluno, transformando as atividades propostas no *bom*

aprendizado, expressão utilizada por Vygotsky (1998, p. 117). Eis o momento de problematizar a postura pedagógica do professor contemporâneo, ou melhor, de questionar os cursos de formação de pedagogos: É possível ignorar a presença das TDs no ambiente escolar e/ou ignorar a cultura encravada por estes na personalidade de cada aluno que ocupa um lugar em sala de aula, principalmente quando tratamos do Ensino Fundamental?

Contrastando com a categoria emergente *uso enraizado na transmissão de conteúdos*, identificamos, em algumas das atividades trabalhadas pelo uso da lousa digital, a *ressignificação no papel dos envolvidos*, em que o professor proporcionou ao aluno a oportunidade de trabalhar a atividade diretamente na lousa digital. Uma das atividades foi identificada nas verbalizações de **PE1**: *Em cima de um estudo teórico com palestras e cartazes que foi feito fora da sala de aula, cada um deles devia demonstrar como utilizar a água, aonde utilizar e porque a água é importante [...] na lousa digital daí ele escreve, enfeita, desenha, cria, e os outros vão acompanhando, um não podia repetir o que o colega já fez.*

O resultado da atividade foi a participação mais efetiva do aluno e o surgimento de interações coletivas sob orientação do professor. Segundo o professor, a atividade envolveu o aluno, provocando-o a pensar e a representar na lousa digital formas alternativas de utilização da água pela possível associação de práticas já conhecidas deste com as transmitidas em sala de aula, na medida em que algumas não poderiam mais ser representadas por regra da atividade. A lousa digital, nesse caso, desempenhou importante papel de mediar a interação do aluno com o conteúdo, ampliando o número de possibilidades de representação do uso da água.

Partindo disso, pode-se inferir que a ressignificação dos papéis não foi planejada ou adotada como estratégia pedagógica, pois, em momento algum foram identificadas evidências dessa intencionalidade nas verbalizações dos professores. A ressignificação, em nosso entendimento, resultou de dois fatores: a oportunidade dada ao aluno de trabalhar a atividade na lousa digital que é um instrumento que desperta seu interesse conforme verbalização de **PE4**: *A lousa digital chama muito mais atenção*; e, no momento em que o professor se descaracteriza, se esvazia de sua autoridade pedagógica assumindo o papel de mediador identificado nas verbalizações de **PE4**: *nos momentos em que eles vão na lousa digital temos que ficar orientando.*

Uma questão fundamental, que abordamos como ponto de reflexão, no sentido de ressignificar as atuais práticas pedagógicas, é a questão da “autoridade pedagógica” assumida pelo professor em algumas das atividades de sala de aula. Quando falamos em “autoridade pedagógica”, para este estudo, é sobre a postura unilateral utilizada pelo professor na transmissão de conteúdos que não proporciona e/ou não possibilita que os alunos tenham oportunidade de interagir com o professor e com os colegas construindo coletivamente o conhecimento. Esta “autoridade pedagógica”, possivelmente, passa ao aluno a impressão de que o professor é o detentor do conhecimento, mas não deve ser confundida com autoridade disciplinadora de comportamento em sala de aula. A

inibição do aluno, frente a algumas atividades de sala de aula, pareceu-nos relacionada diretamente com a forma como o professor conduz a atividade pedagógica: atividade centralizada no professor inibe o aluno – menos participação; atividade descentralizada desinibe o aluno fazendo com que participe mais da atividade. A lousa digital é um instrumento de TDs, que pode ser utilizado com o intuito de descentralizar do professor a atividade pedagógica, esta, se utilizada com propósito de mediar discussões e provocar o aluno a participar, reconhecendo em si próprio um papel de grande importância no contexto da atividade pedagógica, pode sim trazer novas perspectivas pedagógicas, que apontem para um processo de ensino e aprendizagem mais identificado com alunos da cultura digital e conseqüentemente elevem: o nível de interesse; a participação destes nas atividades pedagógicas, o que pode resultar sim num melhor aprendizado.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre pela interação com o outro. Esse outro pode ser entendido, para este texto, como o colega, o professor, a lousa digital e o próprio conteúdo de estudo do aluno. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior de troca que possui uma dimensão coletiva. Segundo o autor, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento. Portanto, pela ressignificação de papéis ocorrida, emergiram elementos que, no contexto sociointeracionista, são indispensáveis para a promoção do desenvolvimento cognitivo do aluno, quando tratamos do uso pedagógico da lousa digital.

Além da ressignificação dos papéis dos envolvidos, constatamos algumas movimentações em prol do redimensionamento das práticas docentes. O interesse em explorar mais profundamente os recursos interativos da lousa digital, principalmente para suprir demandas dos alunos por atividades mais interessantes e desafiadoras, foi um dos pontos identificados que revelou essa movimentação. Os professores reconheceram que a lousa digital não faz a diferença por si, mas que depende da postura pedagógica do professor. Nesse sentido, **PE1** afirma: *Se você vai lá para fazer uma continha é a mesma coisa que um quadro velho, tem que ser uma proposta que desafie, eles gostam de desafios.*

Essa maior apropriação e utilização dos recursos interativos da lousa digital, possivelmente, permitirá ao professor a elaboração de atividades pedagógicas mais interessantes em resposta às demandas do aluno, conforme categoria emergente *necessidade do desafio*. Pelas verbalizações dos professores, as atividades desafiadoras são apontadas pela maioria como fator determinante no interesse do aluno em participar mais intensamente das atividades que são trabalhadas pelo uso da lousa digital: *Eles gostam mais do desafio, de resolver algo mais emocionante.* (**PE4**).

Nesse sentido, é importante destacarmos que, apesar de a maioria dos professores ter apontado a necessidade do desafio como fator determinante na participação mais intensa do aluno nas atividades de uso da lousa digital, não basta que estas sejam

desafiadoras. Em nossa concepção, é necessário que sejam utilizados recursos da lousa interessantes ao aluno, como imagens, linguagem audiovisual, jogos, etc., além de permitir que o aluno seja um participante ativo da atividade dadas suas características culturais, como já abordado, que dizem respeito às capacidades de produzir e compartilhar a informação. Torff e Tirota (2010) desenvolveram uma pesquisa nos Estados Unidos sobre o uso da lousa digital em aulas de Matemática, obtendo o relato de alunos sobre a sua utilização. Eles relataram que o uso da lousa digital deixou as aulas mais motivadoras e interessantes, o que ajudou os alunos a se concentrarem mais no conteúdo ministrado.

Em se tratando das séries iniciais do Ensino Fundamental, é muito importante destacarmos a importância do uso de atividades lúdicas. Para Rego (2001, p. 79), o uso dos jogos proporciona “ambientes desafiadores, capazes de estimular o intelecto proporcionando a conquista de estágios mais elevados do raciocínio”. De acordo com esta colocação, o uso de jogos no cotidiano da sala de aula proporciona um riquíssimo instrumento pedagógico, visto que precisa ser praticado, na maioria das vezes em grupos que podem ser heterogêneos, e nos quais a troca de experiências ocorre naturalmente, e a mediação do professor entre o conhecimento e o aluno também se constitui verdadeira promotora de aprendizado. Nesse sentido, o jogo não pode ser visto pelo professor com preconceito excluindo-o das práticas pedagógicas, porém, precisa estar vinculado ao conteúdo trabalhado, tirando proveito pedagógico também das diferentes operações cognitivas que se desenvolvem pelo jogar.

Segundo Pfutzenreuter e Stano (2008), podemos citar ou identificar, no mundo do jogo, os recursos e as regras; decodificar símbolos buscando entender seu significado; comparar sua situação atual com a que pretende chegar; projetar passos visando o objetivo; representar mentalmente os diversos elementos do jogo e fazer raciocínio divergente para ter diferentes ideias de como chegar ao objetivo.

Pelas verbalizações de PE2, *o jogo do coelho envolvia matemática e o jogo da Alice no país das maravilhas de lógica, pela historinha eles vão aprendendo matemática ou lógica, por exemplo, a gente pesquisa na Internet e já acessa o jogo.* Diante disso, é possível perceber a consciência do professor pela importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem, e como é possível relacionar atividades que sejam interessantes e desafiadoras ao aluno com conteúdos de estudo. O jogar com regras, segundo Vygotsky (1998, p. 125), está presente desde o final da idade pré-escolar e se desenvolve durante a idade escolar. Ainda segundo o autor, é no brinquedo, no jogo, que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos, sendo que a brincadeira cria para a criança uma ZDP. Dessa forma, pelo jogo é possível combinar experiências passadas com novas possibilidades, interpretações e reproduções do real, de acordo com suas necessidades e desejos, se constituindo, assim, em ações fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo e despertando, sobretudo, a criatividade.

Considerações finais

Os resultados que apresentamos, a partir do *corpus* analisado, indicam que o uso pedagógico da lousa digital, em grande parte, está voltado para a transmissão de conteúdos na qual o professor pouco explora os recursos interativos dessa tecnologia em suas atividades pedagógicas. O aluno pouco ou nada participa, apenas assiste, revelando que o foco das estratégias ainda se localiza no discurso do professor, sendo que a inovação está em que esse discurso é mediado pela tecnologia digital.

Por outro lado, também identificamos que, em algumas das atividades, ocorreu uma ressignificação no papel dos envolvidos. Esta ressignificação foi motivada por uma postura pedagógica menos centralizada no professor que proporcionou a participação mais efetiva do aluno, interagindo com o conteúdo de estudo pelo uso da lousa digital. Disso resultou uma reorganização da prática educativa, em que o professor assumiu um papel de mediador, e o aluno passou a interagir mais, principalmente, com seus colegas. E ainda, o recurso digital passa a ser incluído no processo como potencializador da aprendizagem e não apenas como mediador da transmissão.

A análise realizada ainda permite inferir que o professor está se conscientizado da importância de explorar melhor os recursos da lousa digital, buscando repensar suas estratégias e incluindo nelas ações, nas quais a lousa digital possa proporcionar situações de aprendizagem mais interessantes e desafiadoras, que sejam potencializadoras da aprendizagem. Não descartamos que essa conscientização, por parte do professor, possa ter emergido das reflexões desencadeadas pela realização da entrevista individual no momento em que as questões da entrevista lhe foram dirigidas. |

Partindo destas considerações e levando em conta a abordagem sociointeracionista, propomos alguns norteadores como forma de contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a lousa digital, possa potencializar a construção da aprendizagem. Assim, recomendamos que os professores sejam desafiados a conceber a lousa digital (e aqui pode ser pensado em outro artefato digital), como um recurso pedagógico que pode propiciar aos alunos experimentarem diversas operações do processo de aprender: observar, analisar, identificar, levantar e testar hipóteses, interpretar linguagens de múltiplos formatos e simular situações, dentre outras. Sendo assim, caberia a ele, professor, criar/propor tarefas/atividades onde isso acontecesse. Melhor ainda que ele pudesse provocar o aluno a pensar em atividades desse tipo, pois assim ele, o aluno, se sentiria autor, o que o traz de forma mais presente para o processo de aprender.

É importante também destacar que a lousa digital precisa estar imersa numa dinâmica pedagógica, ou ambiente virtual, fazendo parte dele de forma integrada, de maneira que não seja algo isolado, mas contextualizado. Assim como um livro sozinho não ensina, a aprendizagem que pode emergir das interações do estudante com a lousa, e de seus recursos, está relacionada à intencionalidade de quem elabora as estratégias e práticas, orientações e problematizações que levem o estudante a dar sentido às informações que a lousa oferece.

Desse ponto de vista, surge a importância de perguntar, de problematizar, de “perturbar” o estudante, a fim de que ele interaja com a lousa, ele próprio realizando ações, observando o que acontece, indo e vindo, num fazer, conjecturar, analisar e construir significados. Assim, eles podem fazer uso de uma série de ferramentas midiáticas, tais como: desenhos, gráficos, simulações, dentre outros, permitindo aos estudantes relacionar determinado conteúdo ao seu significado ou a sua aplicação.

Para que práticas pedagógicas inovadoras possam acontecer, é necessário que todos os envolvidos no processo educacional – corpo diretivo, corpo administrativo e corpo docente – estejam empenhados e preparados para superar dificuldades que, certamente, se farão presentes. Na escola em que os professores entrevistados atuam, foi possível identificar, pelas suas verbalizações, que há de fato um trabalho integrado nesse sentido. Esse envolvimento coletivo, aliado aos indicadores que puderam ser apontados como positivos, constituem um grande passo no sentido de tornar a lousa digital um instrumento capaz de alavancar o processo de ensino e aprendizagem, no contexto da cultura digital atual.

Referências

- AMARAL, S. F. *Principios y reflexiones del lenguaje digital interactivo: aplicaciones educativas y nuevos lenguajes de las TIC*. Campinas: Graf. FE, 2008.
- LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LEMOS, A. *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber, Itaú Cultural, Capes, 2009.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1990.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.
- PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- PFUTZENREUTER, E. P.; STANO, R. C. Jogo como elemento mediador no processo de construção de conhecimento no espaço universitário. In: SEMINÁRIO: JOGOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO; CONSTRUINDO NOVAS TRIBOS, 4., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador – BA, 2008.
- PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. Bradford: MCB University Press, 2001.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa).
- TAPSCOTT, D. *Geração digital: a crescente e irreduzível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- TORFF, B.; TIROTTA, R. Interactive whiteboards produce small gains in elementary students' self-reported motivation in mathematics. *Computers & Education*, retrieved from ERIC database, Oxford, UK, v. 54, p. 379-383, 2010.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

Biodata dos autores

Adriano Malikosk é licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição, Viamão; bolsista Prosup/Capes de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, e faz parte da linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação, pesquisando especificamente as escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul. Interessa-se, principalmente, por pesquisas sobre Ensino Étnico regional e História da Educação regional. (adianokk@hotmail.com)

Ana Amélia Amorim Carvalho é professora catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Portugal; licenciada em Ensino de Português e de Francês; mestre em *Education and Mass Media* e doutorada em Educação na área de Tecnologia Educativa. Leciona em cursos de graduação, mestrado e doutoramento. Os seus interesses de investigação estão relacionados com jogos digitais, particularmente, *mobile* e os efeitos na aprendizagem dos alunos, *gamification*, usabilidade e ensino a distância, tendo desenvolvido o Modelo Múltiplas Perspectivas, com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva. (anaameliac@fpce.uc.pt)

Andreia Silva De Negri é formada em Letras e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atua como professora dos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Sua pesquisa volta-se para a formação do leitor literário na infância a partir da mediação da leitura, tendo como foco a recepção dos textos e a construção de sentidos para o lido, em especial a poesia. (andreia_dn@hotmail.com)

Carla Beatris Valentini é mestre em Psicologia do Desenvolvimento e doutora em Informática na Educação, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul e membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação, Linguagem e Tecnologia. (carlabeam@gmail.com)

Cláudia Alquati Bisol é graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul, mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutora em Psicologia pela mesma Universidade. É psicóloga clínica, professora no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, onde também realiza pesquisas sobre: Inclusão Educação Especial e Educação Inclusiva. (claubisol@gmail.com)

Daniel de Carli é graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, especialista em Engenharia de Sistemas e mestre em Educação; professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Campus Feliz/RS; analista de Tecnologia da Informação e diretor-geral substituto do Campus Veranópolis da mesma instituição. Seu interesse em pesquisa está relacionado aos temas Educação e Tecnologias Digitais. (daniel.carli@bento.ifrs.edu.br)

Eliana Maria do Sacramento Soares é bacharel, licenciada e mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, SP, e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, SP. Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, RS, onde também é membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação, Linguagem e Tecnologia. Desenvolve pesquisas em temas relacionados à formação docente no contexto da cultura digital; a artefatos digitais e processos educativos e à tecnologia digital, cognição e subjetividade. (emsoares@ucs.br)

Euclides Fábio Casagrande possui graduação em Teologia e Filosofia pelo Centro Universitário La Salle, Canoas; MBA em Gestão de Instituições de Ensino pelo Centro Universitário La Salle e Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente, é vice-diretor e supervisor educativo do Colégio La Salle Carmo e professor na Faculdade La Salle, de Caxias do Sul, RS. Áreas de interesse: Educação, Filosofia, Ética, Administração Educacional. (eucledes.casagrande@[lasalle.org.br](mailto:eucledes.casagrande@lasalle.org.br))

Flávia Brocchetto Ramos é mestra e doutora em Letras pela PUCRS e cursou estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da UFMG. Atualmente atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, principalmente nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e, em nível de pós-graduação, no Mestrado em Educação e no Doutorado em Letras. Dedicar-se à investigação sobre o processo de leitura de obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. Suas publicações estão, predominantemente, relacionadas com esta temática. (ramos.fb@[gmail.com](mailto:ramos.fb@gmail.com))

Ingrid Augustin é mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul; graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria; especialista em Educação Especial Deficiência Múltipla e em Docência do Ensino Superior; professora na Rede Municipal de Caxias do Sul em Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado. Áreas de atuação com maior ênfase: Processos de Ensino e Aprendizagem, Educação Especial, Educação e Diversidade, e Formação Continuada de Professores. (ingrid.augustin@[gmail.com](mailto:ingrid.augustin@gmail.com))

Jayme Paviani possui graduação em Filosofia e em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de Caxias do Sul, mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professor e pesquisador na Universidade de Caxias do Sul. Áreas de interesse: Metafísica, Educação, Filosofia, Dialética, Conhecimento. (jpaviani@[hotmail.com](mailto:jpaviani@hotmail.com))

Jordana Wruck Timm é mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. É pedagoga e psicopedagoga clínica e institucional; bolsista Capes. Pesquisa sobre saúde de professores universitários e sobre a relação da comunidade com as instituições escolares, tanto no contexto universitário quanto da imigração italiana no Rio Grande do Sul. (jordanawruck@[hotmail.com](mailto:jordanawruck@hotmail.com))

Lucila Guedes de Oliveira é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul; graduada em Educação Artística pela Universidade de Caxias do Sul e pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp); especialista em Informática Educativa pela Faculdade Anglo-Americano e especialista em Arte e Educação pelas Faculdades Integradas de Amparo. Docente na rede municipal de ensino de Farroupilha e Caxias do Sul. (lucilaguedes@[yahoo.com.br](mailto:lucilaguedes@yahoo.com.br))

Lúcio Kreutz é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; mestre em educação pelo Iesae/FGV/RJ; bolsista em pesquisa no CNPq. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Processo Escolar na imigração alemã e italiana e polonesa; Etnia e Educação, Diversidade Cultural e Educação. (lkreutz@[terra.com.br](mailto:lkreutz@terra.com.br))

Marcia Speguen de Quadros Piccoli possui graduação em Comunicação Social, habilitação em Relações Públicas pela Universidade de Caxias do Sul e mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Realiza pesquisas na área de Educação e Comunicação. (msquadro@[ucs.br](mailto:msquadro@ucs.br))

Marcos Leandro Freitas Hübner é mestre em Educação e especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade de Caxias do Sul e Graduado em Biblioteconomia pela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professor no curso de Biblioteconomia na Universidade Federal de Rondônia. Tem interesse em temas como: gestão de unidades de informação, letramento informacional, estudos bibliométricos de produção científica; estudos teóricos e aplicados sobre produção, disseminação, transferência, mediação e apreensão da informação. (makohubner@gmail.com)

Marcos Vinícius Benedete Netto é graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Unisinos e tem especialização em Design de Produto pela FSG, Faculdade da Serra Gaúcha, onde atua como professor nos cursos de Design, Arquitetura e Engenharia; mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Tem interesse em pesquisas relacionadas aos processos históricos da escola na cidade de Caxias do Sul e região, assim como no espaço e na arquitetura escolar. (3dvirtualimagens@gmail.com)

Mariane Maria Schons é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Tem algumas publicações de artigos também nessa área. É professora nomeada de Séries Iniciais da Rede Municipal de Caxias do Sul, desde abril de 2014. (marischons12@gmail.com)

Neires Maria Soldatelli Paviani tem mestrado em Letras pela UFRGS e doutorado em Educação pela UFSCar-SP. É professora no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da UCS, vinculada à linha Educação, Linguagem e Tecnologias desse programa. Desenvolve pesquisa em temas como Linguagem e Cultura; Linguagens e Educação; Gêneros Discursivos; Leitura e Produção Textual; Linguagem e Tecnologias. (npaviani@hotmail.com)

Nilda Stecanela é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Compõe o corpo docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Tem vinculação como professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordena o Observatório de Educação e o Programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião no Polo Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas observando o cotidiano da escola pública, da formação e da atuação docente, numa dimensão histórico-cultural. (nildastecanela@terra.com.br)

Terciane Ângela Luchese é licenciada e mestre em História pela PUC/RS, e doutora em Educação pela Unisinos. É professora na graduação, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, estando atualmente na coordenação. É bolsista PQ do CNPq. Desenvolve e orienta investigações relacionadas com História da Educação. (tercianeluchese@gmail.com)